

Schumann, Brigitte

"Ich schäme mich ja so!". Die Sonderschule für Lernbehinderte als "Schonraumfalle"

Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2007, 224 S. - (Klinkhardt Forschung) - (Zugl.: Berlin, Techn. Univ., Diss., 2006.)



Quellenangabe/ Reference:

Schumann, Brigitte: "Ich schäme mich ja so!". Die Sonderschule für Lernbehinderte als "Schonraumfalle". Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2007, 224 S. - (Klinkhardt Forschung) - (Zugl.: Berlin, Techn. Univ., Diss., 2006.) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-54795 - DOI: 10.25656/01:5479

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-54795>

<https://doi.org/10.25656/01:5479>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

SCHUMANN

„ICH SCHÄME MICH JA SO!“

Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“

„ICH SCHÄME MICH JA SO!“
Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“

von Brigitte Schumann

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2007



Diese Monografie wurde von der Fakultät I – Geisteswissenschaften der Technischen Universität Berlin im Sommersemester 2006 als Dissertation angenommen.

D83

Die Deutsche Bibliothek – Cip-Einheitsaufnahme

Ein Titelsatz für diese Publikation ist bei Der Deutschen Bibliothek erhältlich.

2007.1.1. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne

Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,

Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2007.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1514-7

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
1. Einleitung	11
1.1 Begründung der Untersuchung	11
1.2 Zentrale Hypothese: Der „Schonraum“ Sonderschule als „Falle“	16
1.3 Methodisches Vorgehen	16
1.4 Zum Aufbau und Gebrauchswert der Untersuchung	17
2. Zur gesellschaftlichen Lage von Schülern und Schülerinnen der Sonderschule für Lernbehinderte	21
2.1 Im Teufelskreis von Armut und Bildungsarmut	21
2.1.1 Der Beitrag des Schulsystems zur Verfestigung von Bildungsarmut	27
2.1.2 Von der Bildungsarmut in die Ausbildungslosigkeit	32
2.1.3 Exklusion in städtischen Ballungsräumen	34
2.2 Bildungspolitische Verweigerungen	38
2.2.1 Integration: die verweigerte Chance zur Transformation des selektiven (Sonder-)Schulsystems	40
2.2.2 Verweigerung der Strukturreform als deutscher Dauerreflex	47
3. Die sonderpädagogische Förderung in Deutschland aus europäischer und internationaler Perspektive	51
3.1 Die sonderpädagogische Förderung in Finnland	53
3.2 Die sonderpädagogische Förderung in England	56
3.3 Förderliche und hinderliche Elemente auf dem Weg der Integration und Inklusion	58
4. Zum Forschungsstand über die Sonderschule für Lernbehinderte	61
4.1 Die Sonderschule als „Armenschule“	61
4.1.1 Die Bedeutung von Armut und sozialer Randständigkeit in Theorien der Lernbehinderung	62
4.1.2 Zur Überrepräsentation von Migranten in der Sonderschule	68
4.2 Zur Funktionalität der Sonderschule für Lernbehinderte	73
4.2.1 Entlastungsfunktion und Eigenerhalt	73
4.2.2 Ideologische Rechtfertigung sozialer Ungleichheit	75
4.3 Die Wirkungen der Sonderschule für Lernbehinderte	77
4.3.1 Geringe Lerneffektivität und Lerneffizienz	77
4.3.2 Stigmatisierung	80

6 Inhaltsverzeichnis

4.3.3	Begünstigung eines gewaltbereiten Klimas	82
4.4	Die These vom „Schonraum“	84
4.4.1	Die „Schonraumthese“ im Selbstverständnis der Lehrer/innen an Sonderschulen	87
4.4.2	Kritik der Schonraumthese	89
4.5	Sonderschulstatus und Scham	92
5.	Der Untersuchungsauftrag	95
5.1	Allgemeine methodische Überlegungen	96
6.	Die schriftliche Schülerbefragung	99
6.1	Zur Konzeption der schriftlichen Schülerbefragung	99
6.2	Die Durchführung der Befragung	100
6.3	Die Auswertung der Befragung	100
6.3.1	Überblick über die Stichprobe	100
6.3.2	Die Ergebnisse der Befragung	100
6.3.2.1	Psychosoziale Belastung durch die Sonderschulüberweisung	100
6.3.2.2	Die Zuweisung des Sonderschulstatus: eine Beschämung für Kinder und Eltern	102
6.3.2.3	Widersprüche im Selbstkonzept der „Seiteneinsteiger/innen“	103
6.3.2.4	Die besondere Beschämung und Belastung von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund	106
6.3.2.5	Mädchen und Jungen im Vergleich nach Geschlecht und Herkunft	107
6.3.2.6	„Sonderschüler/innen“ und „Seiteneinsteiger/innen“ im Vergleich	108
6.3.2.7	Fazit	109
7.	Die Schülerinterviews	111
7.1	Überprüfung von Hypothesen	111
7.1.1	Erweiterung des Untersuchungsauftrags	111
7.2	Allgemeine methodische Überlegungen	112
7.2.1	Bestimmung der Probanden	113
7.2.2	Zur Konzeption der kombinierten narrativen und leitfadengestützten Einzelinterviews	113
7.3	Die Durchführung der Interviews	117
7.3.1	Zur Situation der beteiligten Schulen	117
7.3.2	Auswahl der Schüler und Schülerinnen	117
7.3.3	Gesprächsbedingungen und Schülerverhalten	118
7.4	Auswertung der Interviews	119
7.4.1	Überblick über das Datenmaterial	119
7.4.2	Die computergesteuerte qualitative Inhaltsanalyse	119
7.4.2.1	Kategorien zur Erfassung von Belastung und Entlastung in der Schüler wahrnehmung	120

7.4.2.2	Kategorien zur Erfassung des Bewältigungsverhaltens und zur Einschätzung des allgemeinen Selbstkonzeptes.....	121
7.5	Ergebnisse.....	122
7.5.1	Schüler und Schülerinnen der Sonderschule: beschämt und stigmatisiert.....	122
7.5.2	Die Beschämten und ihr Umgang mit dem Stigma Sonderschule	123
7.5.2.1	Die Ausnahme: Beschämte mit positivem Selbstkonzept.....	125
7.5.2.2	Die „Sonderschüler/innen“	131
7.5.2.3	Die „Seiteneinsteigerinnen“ mit Migrationshintergrund	134
7.5.2.4	Die „Seiteneinsteiger“ mit Migrationshintergrund	137
7.5.2.5	Herkunftsdeutsche „Seiteneinsteigerinnen“	140
7.5.2.6	Herkunftsdeutsche „Seiteneinsteiger“	141
7.5.2.7	Die Kinder aus dem Gemeinsamen Unterricht	143
7.5.3	Die „Wohlfühleffekte“ der Sonderschule.....	145
7.5.4	Gewalt an der Sonderschule.....	150
7.5.5	Die Grundschullehrer/innen in der Wahrnehmung der Schüler/innen an Sonderschulen.....	151
7.5.6	Die Grundschule in der Wahrnehmung der sonderpädagogisch geförderten Kinder im Gemeinsamen Unterricht.....	154
7.5.7	Die Rolle der Freundinnen und Freunde	155
7.5.8	Zur Rolle der Eltern	157
7.5.9	Zusammenfassung bisheriger Ergebnisse.....	159
8.	Quantitative und qualitative Elternbefragung.....	163
8.1	Die schriftliche Elternbefragung	163
8.1.1	Konzeption und Durchführung.....	163
8.1.2	Ergebnisse und Auswertung.....	164
8.2	Interviews mit Eltern	167
8.2.1	Konzeption und Durchführung.....	167
8.3	Ergebnisse und Auswertung der Interviews	168
8.3.1	Die Grundschule in der Wahrnehmung der Eltern	168
8.3.2	Die Sonderschule in der Wahrnehmung der Eltern.....	171
8.3.3	Die Bedeutung der Elternschaft	177
8.3.4	Die Perspektive der Eltern: Eine Schule für alle	178
9.	Einordnung der Untersuchungsergebnisse	181
9.1	Die institutionelle Identitätsbeschädigung von gering Qualifizierten in der Bildungsgesellschaft	182
9.2	Die symbolische Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Scham und Beschämung	187
9.3	Der Kampf um Anerkennung	191
9.4	Der Einfluss von Emotionen auf kognitive schulische Lernprozesse	193
9.5	Resilienz und Scham: ein Widerspruch	196

10. Bildungspolitische und pädagogische Schlussfolgerungen und Empfehlungen.....	201
10.1 Das Recht auf gemeinsames Lernen als Menschenrecht	201
10.2 Der Weg zu einer Schule für alle Kinder	203
10.2.1 Die Kommunen als Partner	205
10.2.2 Die Lehrer/innen als Partner.....	206
10.2.3 Qualitätsüberprüfung der Sonderschulen.....	208
Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen	209
Literatur	210

Vorwort

Die Veröffentlichung meiner Dissertation fällt in eine Zeit aufbrechender gesellschaftlicher Debatten über die Zukunft unseres Schulsystems in einer Gesellschaft der Umbrüche.

Obwohl die Kultusministerkonferenz sich einer offenen Schulstrukturdiskussion verweigert, kristallisieren sich in den Bundesländern unterschiedliche bildungspolitische Entwicklungen heraus, mit den strukturell bedingten Mängeln umzugehen. Neben der Tendenz, die überkommenen Strukturen *restaurativ* abzusichern, werden politische Bemühungen um *Korrekturmaßnahmen* sichtbar. Sie zielen z.B. auf die Verlängerung der Grundschulzeit oder die Reduktion der Bildungsgänge, ohne aber das grundsätzliche Strukturprinzip der Auslese in Frage zu stellen. Ein anderer Vorschlag zielt auf die Einführung von *Gemeinschaftsschulen*. Hier wird das Gymnasium zwar in den schulorganisatorischen und pädagogischen Umbau einbezogen, aber durch die Einbettung in das bestehende System ohne eindeutige Zielsetzung, und gebunden an die Auflage der Freiwilligkeit, fehlt auch diesem Modell die politische Zielperspektive, das bestehende selektive Schulsystem zu überwinden.

All diesen „Lösungen“ ist gemeinsam, dass sie die „Kellerkinder“, die unser Schulsystem produziert, überhaupt nicht in den Blick nehmen. Wenn bis heute vom dreigliedrigen Schulsystem gesprochen wird, dann äußert sich in dieser Begrifflichkeit das falsche Bewusstsein, die Sonderschulen abzuspalten und sie nicht als einen funktionalen Bestandteil des Gesamtsystems Schule wahrzunehmen.

Politik und Gesellschaft vermeiden eine Auseinandersetzung mit dem wahren Ausmaß der sozialen Chancenungleichheit, die in der Sonderschule für Lernbehinderte ihre Steigerung in der Sonderung der Schüler/innen nach den Besitzverhältnissen der Eltern erfährt. Politik und Gesellschaft drücken sich auch davor, den über das Schulsystem vermittelten Zusammenhang von Armut und Bildungsarmut zur Kenntnis zu nehmen, der in der Sonderschule für Lernbehinderte am krassesten sichtbar wird. Diese Schulen als Förderschulen zu bezeichnen, kommt angesichts des Teufelskreises von Armut und Bildungsarmut, in dem die Schüler/innen sich dort befinden, geradezu ihrer Verhöhnung gleich.

Das Pendant zur strukturell verfestigten *Bildungsarmut* für die Unterschicht sind in Deutschland die strukturell verfestigten *Bildungsprivilegien* für diejenigen, die aus bildungsnahen Elternhäusern kommen. Für beides ist kein Platz in einem *demokratischen* Schulsystem. In anderen Ländern hat man längst aus dieser Erkenntnis die richtigen Konsequenzen gezogen. Kinder lernen acht, neun oder zehn Jahre gemeinsam und werden individuell gefördert. Unsere ständisch wirkenden Grenzziehungen bei der Verteilung von Bildungschancen haben diese Länder längst überwunden. Hierzulande wird jedoch hingenommen, dass es einen „Bildungskeller“ für besonders benachteiligte Kinder gibt, der sich zudem zu einem Getto für Migranten entwickelt hat. Über die Existenz dieses Kellers und dieser „Kellerkinder“

wollen weder Politik noch Gesellschaft Genaues wissen. Von allen Qualitätsüberprüfungen des Schulsystems der letzten Jahre waren die Sonderschulen ausgenommen, und dies ist noch nicht einmal öffentlich aufgefallen.

Die Schulreform, die wir brauchen, ist eine, die alle Kinder mitdenkt, niemanden zurücklässt und alle befähigt, ihre individuellen Leistungs- und Begabungspotenziale zu entwickeln. „*Länger gemeinsam lernen*“, das ist der Weg, beides zu realisieren: die Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts und die Förderung der individuellen Begabung. Orientierung auf diesem Weg geben nicht nur andere Länder innerhalb und außerhalb Europas. Auch Erfahrungen mit dem *Gemeinsamen Unterricht* von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen in Deutschland beweisen, dass es an der Zeit ist, die UN-Kinderrechtskonvention von 1989 und die Salamanca-Erklärung von 1994 endlich konsequent umzusetzen, anstatt sie fortwährend als Vertragsstaat zu verletzen.

Anstöße zu meiner Dissertation an der TU Berlin verdanke ich den Integrationsforscherinnen und -forschern in deutschsprachigen Ländern. Sie haben u.a. in langjähriger Begleitforschung sichtbar gemacht, welche Lernwirksamkeit und welcher Erfahrungsreichtum der Gemeinsame Unterricht birgt. Ganz besonders danke ich Prof. Ulf Preuss-Lausitz für seine Beratung und Unterstützung meiner Arbeit.

Zu danken ist auch den Schulen, die mir die Türen weit geöffnet haben für Gespräche, Befragungen und Interviews. Ich bin den Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern dankbar, die mir ihre Erfahrungen anvertraut haben.

Brigitte Schumann
Im November 2006

1. Einleitung

1.1 Begründung der Untersuchung

„Ungeachtet nicht zu leugnender Schwächen bieten die Sonderschulen immerhin eine Garantie dafür, dass in der Bundesrepublik Deutschland das Recht auf Bildung auch für jene Klientel eingelöst wird, die nach PISA zu den potentiellen Risikopersonen zählen“, behauptet Ellger-Rüttgardt (2005, 52) für die Disziplin der Sonderpädagogik. Die vorliegende Untersuchung kann sich dieser Auffassung nicht anschließen. Sie findet ihre Begründung gerade darin, dass für Schüler und Schülerinnen der Sonderschule für Lernbehinderte¹, der größten Gruppe der Sonderschüler/innen in Deutschland, das *Recht auf Bildung* trotz gegenteiliger bildungspolitischer und (sonder-)pädagogischer Beteuerungen bis heute *uneingelöst* geblieben ist.

Des Weiteren geht die Untersuchung davon aus, dass die Sonderschule von jeher der „*blinde Fleck*“ der Bildungspolitik ist, der dringend ausgeleuchtet werden muss. Sie ist, um mit Wocken (2005) zu sprechen, „eine wenig erforschte, wenig bekannte und nicht selten auch tabuisierte, mit dem Mantel des Schweigens verhangene Welt“ (ebd., 6). Selbst im Zeitalter der „empirischen Wende in der Schulpolitik“ hat mit Ausnahme von Brandenburg „bislang kein einziges Bundesland und kein Kultusministerium ein Forschungsprojekt in Auftrag gegeben, das eine Evaluation der Schule für Lernbehinderte zum Ziel hat“. Die Sonderschule „wird weder zur Rechenschaftslegung aufgefordert noch fordert sie diese selbst ein“ (ebd., 6). Stattdessen kann sie sich, wie dies die Äußerung von Ellger-Rüttgardt nahe legt, auf ihren „Schwächen“ ausruhen.

Das Schulsystem in Deutschland ist durch die Ergebnisse der internationalen und nationalen Leistungsvergleichsstudien in der öffentlichen Kritik. Dabei sind zwei Merkmale für die öffentliche Bildungsdebatte besonders bezeichnend: Der Mangel an Bildungsqualität und die extrem ungerechte Verteilung der Bildungschancen werden zwar allenthalben für gesellschaftlich unakzeptabel und unerwünscht erklärt, aber es gilt immer noch die Vorgabe der herrschenden Bildungspolitik, dass offensichtliche *strukturelle* Zusammenhänge zwischen

1 Wie die KMK in ihren Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen vom 01.10.1999 richtig feststellt, haben die Länder für diese Schulform unterschiedliche Bezeichnungen. Obwohl der Begriff „Förderschule“ inzwischen wohl die größte Verbreitung findet und diese Begrifflichkeit mit dem Schuljahr 2005/2006 auch in NRW die alte Bezeichnung „Schule für Lernbehinderte“ offiziell ersetzt hat, wird in dieser Arbeit generell die Bezeichnung „Sonderschule für Lernbehinderte“ gewählt und zuweilen mit SfL abgekürzt. Damit soll deutlich gemacht werden, dass euphemistisch klingende Bezeichnungen wie „Förderschule“ nichts an dem Sachverhalt der negativen Etikettierung und Aussonderung von Sonderschülern und Sonderschülerinnen ändern.

Sozialschicht, Schulstruktur und Schulerfolg unangetastet bleiben sollen. Auch die eindeutige Kritik des UN-Sonderberichterstatters der UN-Menschenrechtskommission an der *strukturellen Bildungsbenachteiligung* von Kindern und Jugendlichen aus *sozial belasteten Familien*, mit *Migrationshintergrund* und mit *Behinderungen* (Pressekonferenz am 21.02.2006) hat die KMK nicht zu einer Änderung ihrer bisherigen Haltung veranlasst.² Ein weiteres Merkmal der derzeitigen Bildungsdebatte ist das Verschweigen der „Kellerkinder“. Als „Bildungsverlierer“ geraten vor allem die Hauptschüler/innen in den Blick³, während die Gruppe der Sonderschüler/innen⁴ im „Bildungskeller der Gesellschaft“ (Hiller 1990) kaum öffentliche Beachtung findet.

Die deutschen Veröffentlichungen über die Kompetenzen deutscher Schüler/innen im internationalen Vergleich verhalten sich dazu völlig konform und haben selbst einen nicht unerheblichen Anteil an der *Unsichtbarkeit* der Sonderschüler/innen für die öffentliche Wahrnehmung. Man sucht in PISA 2000 bei den Leistungsvergleichen zwischen den Schulformen mit einer Ausnahme in Kapitel 9 (Baumert/Schümer 2001, 454ff.) vergeblich nach der Schulform Sonderschule. So fehlt denn auch jegliche Aussage darüber, wie bei gleichem individuellem Fähigkeitsprofil von Schülern und Schülerinnen der Kompetenzerwerb in der Sonderschule sich zu dem in der Hauptschule verhält, obwohl doch auch die Sonderschule einen Hauptschulabschluss vergibt und wie bei allen anderen Bildungsgängen des gegliederten Systems auch hier von Überlappungen im Leistungsbereich auszugehen ist.

Dieser Mangel resultiert aus der Tatsache, dass bei der deutschen Beteiligung am internationalen Leistungsvergleich in PISA 2000 (Deutsches PISA-Konsortium 2001) und PISA 2003 (Deutsches PISA-Konsortium 2004) bei dem Zuschnitt der Erhebung keine repräsentative Stichprobe für die Sonderschule erbracht werden konnte. Folglich sind Sonderschüler/innen nicht miteingerechnet in die Zahl der Kompetenzlosen. Der auf fast 23 % bezifferte Anteil deutscher „Risikoschüler/innen“ ohne hinreichende Lesekompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit ist daher ein geschöntes Ergebnis. Dennoch fehlen von den verantwortlichen Wissenschaftlern des deutschen PISA-Konsortiums bis heute Hinweise über diese *Lücke* und Anstrengungen, den notwendigen *Lückenschluss* zu vollziehen. In den ergänzenden nationalen Ländervergleichen wurde auf die Beteiligung von Sonderschülerinnen und Sonderschülern sogar *gänzlich* verzichtet.

2 Die Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Umsetzung des Übereinkommens über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtskonvention) v. 03.03.2006 „spricht sich dafür aus, dass die Subjektstellung des Kindes und dessen allseitiger Entfaltungsanspruch in allen Schulstufen und -arten zu respektieren sind und Maßnahmen zur Förderung von Begabungsvielfalt sowie zur Vermeidung von sozialer Ausgrenzung verstärkt werden müssen“. Dies ist ein reines Lippenbekenntnis, solange es auch ein Bekenntnis zum selektiven Schulsystem ist.

3 Durch den öffentlichen Hilferuf der Rütli-Hauptschule in Berlin (erstmalig in den Medienberichten am 30.03.2006) hat sich das Medieninteresse auf die Hauptschule konzentriert und die öffentliche Debatte folgt den Schlagzeilen.

4 Wenn im folgenden Text lediglich von Sonderschülern und Sonderschülerinnen gesprochen wird, sind immer Schüler/innen der Sonderschule für Lernbehinderte gemeint. Ebenso ist mit der Bezeichnung Sonderschule die Sonderschule für Lernbehinderte gemeint.

Dagegen hat die OECD (2001) in ihrem internationalen PISA-Bericht als *zentrale* Aussage herausgestellt, dass Schüler und Schülerinnen aus *benachteiligten* Milieus schlechtere Leistungen in den Schulen erzielen, in denen die *Gesamtheit* der Schülerschaft ebenfalls als sozial benachteiligt gelten kann. „Unter solchen Umständen bleiben Begabungen ungenutzt und werden menschliche Ressourcen vergeudet“ (ebd., 252). Die OECD lässt keinen Zweifel daran, dass diese Effekte für Länder wie Deutschland mit einem hohen Grad an schulischer *Segregation* nach *sozioökonomischen* Faktoren besonders gravierend sind und auf das Gesamtergebnis durchschlagen. Daher empfiehlt sie der Politik Maßnahmen zur „Verringerung der sozioökonomischen Segregation“ (ebd., 253).

Vor diesem Hintergrund ist sowohl die *Absage an eine umfassende Strukturreform* als auch das *Ausblenden der Sonderschulen aus den wissenschaftlichen Leistungsvergleichen* bildungspolitisch unverantwortlich.

Positiv bewirkt haben die PISA-Studien, dass Rückstellungen bei der Einschulung und Klassenwiederholungen bildungspolitisch weitgehend als fragwürdig gelten und von einem Teil der Öffentlichkeit nicht nur als unproduktive Maßnahmen, sondern auch als Demütigung und Beschädigung von Kindern und Jugendlichen bewertet werden. Viel zu wenig Beachtung findet hingegen die Sonderschulüberweisung. Dabei stellt diese die einschneidendste und folgenreichste Form der Selektion dar, die meist vor dem Übergang zu den weiterführenden Schulen stattfindet. Sie greift tief in die Struktur und die Pädagogik der Grundschule ein, die eigentlich von ihrem Selbstverständnis eine *Schule für alle Kinder* sein will, aber tatsächlich im Vergleich zu den Schulformen der weiterführenden Schulen die weitaus meisten Kinder an die verschiedenen Sonderschularten abgibt (Bellenberg et al. 2004, 45). Offensichtlich verdeckt der Begriff der „sonderpädagogischen Förderung“ immer noch die Tatsache, dass die Überweisung zur Sonderschule eine hochproblematische Selektionsmaßnahme ist und sogar gegen den Willen von Eltern und Kindern erzwungen werden kann.

Die Zahlen der KMK-Statistik Nr. 177 (2005) belegen einen auffälligen bundesweiten *Anstieg* der Schüler/innen an allen Sonderschularten. „Trotz einer zunehmenden Tendenz, Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch in allgemeinen Schulen zu unterrichten, ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler an Sonderschulen von 1995 bis 2002 kontinuierlich um 10,0 % von 390.500 auf 429.300 gestiegen, die Sonderschulbesuchsquote stieg damit von 4,3 % auf 4,8 %“ (ebd., XII).

Besonders die zur bildungspolitischen Normalität gewordene *Überrepräsentation* von Migranten an der SfL muss Besorgnis erregen. Während nach der KMK-Statistik für 2003 von allen deutschen Schülern und Schülerinnen aller Sonderschularten der Anteil an der SfL 51,1 % betrug, lag der entsprechende Anteil der ausländischen Schüler/innen an der SfL bei 65 %. Dass sich in diesem Ergebnis eine schwer wiegende und lang anhaltende strukturelle Benachteiligung der Migranten ausdrückt, bleibt in der Feststellung der KMK-Statistik unsichtbar, wenn es heißt: „Damit wurde 2003, wie auch schon in den Vorjahren, ein erheblich größerer Anteil der ausländischen Sonderschüler dem Förderschwerpunkt Lernen zugerechnet als der deutschen“ (ebd., XVf.).

Hingegen macht ein Blick über den „Tellerrand“ deutlich, dass andere europäische Länder für Schüler/innen mit Lern- und Schulleistungsproblemen die Bezeichnung der „Lernbehinderung“ nicht (mehr) verwenden und sie üblicherweise im Regelschulsystem unterrichten und individuell fördern. Mit Erath (1987) ist anzunehmen, dass „*allgemeinpädagogische Igno-*

ranz“ und „sonderpädagogische Eigeninteressen“ (Hervorhebung durch B.S.) ursächlich dafür verantwortlich sind, dass ein solcher „inhaltsleerer, unbestimmbarer und irreführender Terminus“ wie der der „Lernbehinderung“ sich bis heute verfestigt hat und institutionell mit der Sonderschule verbunden ist (ebd., 9).

Dennoch hat sich auch in Deutschland die *Integration* von Schülerinnen und Schülern mit Schulleistungsschwächen und anderen Förderbedürfnissen *erfolgreich bewährt*, sofern sie bildungspolitisch gewollt und unterstützt wird. Die umfangreiche wissenschaftliche Begleitforschung zu integrativen Schulversuchen in den deutschen Bundesländern hat nachgewiesen: „Leistungsschwächere Kinder werden in heterogenen Lerngruppen stärker motiviert als in leistungshomogenen Gruppen; sie lernen im Bereich der Kulturtechniken mehr und ihre Schulfreude und Lernbereitschaft bleibt eher erhalten (...) Zugleich lernen leistungsstarke Kinder in heterogenen Gruppen im Bereich der Kulturtechniken nicht weniger als in homogen leistungsstarken Lerngruppen ... Sie erwerben darüber hinaus eine größere Akzeptanz gegenüber leistungsschwächeren und behinderten Schülern, d.h. ihre soziale Kompetenz wird gefördert“ (Preuss-Lausitz 2004b, 4).

Obwohl die *Lerneffektivität* und die *Lerneffizienz* der Sonderschule nicht erst im neuesten Forschungsbericht von Wocken (2005) *gering* bewertet wird, wird der erfolgreiche und *lernförderliche Gemeinsame Unterricht* von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Förderbedürfnissen als Alternative zur Sonderschule von der herrschenden Bildungspolitik *behindert*. Ganz offensichtlich will sie immer noch nicht zur Kenntnis nehmen, dass eine an *Heterogenität* ausgerichtete Lernkultur mit *individueller* Förderung bessere Leistungen für *alle* Schüler und Schülerinnen ermöglicht. „In Deutschland besuchen etwa 10 bis 15 % der Schüler mit festgestelltem Förderbedarf eine Regelschule“ (Powell 2004, 6), wobei die Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern groß sind. Diese Tatsache veranlasste den Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, in einer Presseerklärung am 13. Mai 2004 gemeinsam mit den Landesbehindertenbeauftragten zu erklären, dass der Gemeinsame Unterricht angesichts der *beschämend geringen* Integrationsquote im europäischen bzw. internationalen Vergleich in Deutschland „dramatisch unterentwickelt“ ist.

Wären die schlechten Leistungsergebnisse an der Sonderschule für Lernbehinderte bei einer Überrepräsentanz von Migranten allein schon Grund genug, sich um den „blinden Fleck“ der deutschen Bildungspolitik zu kümmern, so erweist sich die Problematisierung der Sonderschule wegen der absoluten *Perspektivlosigkeit* ihrer Schulabgänger/innen auf dem *Ausbildungs- und Arbeitsmarkt* als zwingend.

Die gesellschaftliche Lage der Sonderschüler/innen hat sich angesichts ihrer drohenden gesellschaftlichen „*Nutzlosigkeit*“ im Kontext zunehmend *wissensbasierter Arbeit* und *individualisierter Lebensstile* bei gleichzeitigem *Abbau sozialstaatlicher Sicherungssysteme* drastisch verschlechtert. Diese Entwicklung lässt die Kontroverse zwischen Sonderpädagogik und Integrationspädagogik über den richtigen „Förderort“ als völlig obsolet erscheinen. Vielmehr muss der Sachverhalt ins Zentrum der Diskussion gerückt werden, dass *das selektive Schulsystem mit der Sonderschule als seiner Teilfunktion Verantwortung trägt für den sozialen Ausschluss von Kindern und Jugendlichen, die herkunftsbedingt am Rande der Gesellschaft aufwachsen*.

Ohne öffentliche und politische Resonanz ist in zahlreichen wissenschaftlichen Studien aufgedeckt worden, dass die *sozial homogene* Zusammensetzung der Schülerschaft in Sonderschulen sich besonders *ungünstig* auf den *Lernerfolg* auswirkt und die Betroffenen am Erwerb

anschlussfähiger Kompetenzen für eine gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe hindert. Schüler/innen in der Sonderschule können ihr tatsächliches Leistungspotenzial nicht ausschöpfen und sind in ihrem Kompetenzerwerb gegenüber Schülern und Schülerinnen mit vergleichbaren Fähigkeitsprofilen in Regel- bzw. Integrationsklassen *benachteiligt* (Sander 1982, Haeblerin et al. 1991, Tent et al. 1991, Wocken 2000). Mit seiner neuesten Untersuchung über die Lernentwicklung von Sonderschülern und Sonderschülerinnen in Brandenburg unterstreicht Wocken (2005) seine frühere Aussage: „Die Förderschule ist keine Stätte einer kompensatorischen Rehabilitation“ (2000, 496).

Vor diesem Hintergrund erfährt der herkömmliche *individuumbezogene* Begriff der „Lernbehinderung“, der die Lerndefizite den betroffenen Schülern und Schülerinnen zuschreibt, seine eigentlich zutreffende Bedeutung: Behinderungen im Lernen erfahren *herkunftsbedingt* benachteiligte Schüler/innen durch eine zusätzliche *selektionsbedingte* Benachteiligung in *aussondernden* Strukturen und durch eine Bildungspolitik, die wider besseres Wissen an der Unverzichtbarkeit der Sonderschulen festhält.

Während die KMK in ihren Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen (1999) noch die Aufgabe der Sonderschule für Lernbehinderte darin sieht, „ihren Schülerinnen und Schülern die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen und ihre Integration mit Blick auf ein selbstbestimmtes Leben zu fördern“ (ebd., 16), ist im Kontext der gesellschaftlichen *Modernisierung* der „*Schonraum*“ der Sonderschule längst zu einer gefährlichen „*Schonraumfalle*“ geworden. Mit dem Ausschluss aus der Regelschule und der Überweisung zur Sonderschule sind in der heutigen *Wissensgesellschaft* gegenüber der früheren *industriellen Produktionsgesellschaft* sowohl schwerer wiegende Benachteiligungen beim Wissenserwerb als auch *kategoriale Grenzziehungen* verbunden, die eine auf Dauer gestellte Abhängigkeit von staatlicher Finanzierung als realistisch erscheinen lassen.

Mit der Zwangsverpflichtung zur Sonderschule in der sich modernisierenden Gesellschaft werden „kategoriale Klassifikationen“ (Neckel, 2005) an den Betroffenen vorgenommen, die sie zu gesellschaftlich Ungleichwertigen ohne *arbeitsmarktfähige* Kompetenzen und Qualifikationen abstempeln. Dies wiegt umso schwerer, als die *Arbeitsmarktunfähigkeit* sich zu einem zentralen Kriterium für die Zugehörigkeit zu einer neuen *Unterklasse* entwickelt, „der gegenüber Standards der Zivilität zwar nicht insgesamt suspendiert, aber doch prekär und vielfach durchlöchert sind“ (Offe 1996, 275).

„Für die risikobeladenen Kellerkinder unserer Tage wird es auf dem Arbeitsmarkt immer enger. Ihre Zukunft wird perspektivenärmer denn je sein“ (Klemm 2005, 147). Sonderschulabgänger/innen müssen sich zukünftig darauf einstellen, gesellschaftliche „Verlierer“ zu werden, für die es in der Regel nach der Schule keine Verwendung mehr gibt. Nicht einmal mehr zur „Reservearmee“ des Arbeitsmarktes gehörend, werden sie *schonungslos* dem Druck der *beschämenden* gesellschaftlichen Zuschreibung ausgesetzt, ihre Chancen nicht genutzt, ihr Versagen *selbst verschuldet* zu haben und der Gesellschaft *zur Last* zu liegen (Häußermann 1997, Solga 2005). Die „Missbrauchsdiskussionen“, die den Umbau des Sozialstaats begleiten, liefern den Beweis dafür, wie gesellschaftlicher Druck von neoliberaler und konservativer Seite erfolgreich gegen die „Verlierer“ aufgebaut wird. „Die Umfrageergebnisse der letzten zehn Jahre weisen aus, dass die These von den arbeitsunwilligen Arbeitslosen an Boden gewinnt“ (Oschmiansky et al. 2003, 8).

Die heutige Sonderschule ist eine *Falle*, weil das *Versprechen* der besonderen Förderung und der Integration im „*Schonraum*“ der Sonderschule mit dem fast sicheren *sozialen Ausschluss* im Anschluss an die Sonderschule bezahlt wird.

1.2 Zentrale Hypothese: Der „Schonraum“ Sonderschule als „Falle“

Wenn nichtsdestotrotz auch weiterhin unbeirrt an der *Unverzichtbarkeit* der Sonderschule von (Sonder-)Pädagogen, von Vertretern der sonderpädagogischen Fachdisziplin, von Verbandsvertretern und nicht zuletzt von der Bildungspolitik festgehalten wird, dann geschieht das in der Regel immer mit dem Verweis auf das *Schonraumargument*: Den Kindern und Jugendlichen, die als *Schulversager* im Regelschulsystem ihr *Wohlbefinden*, ihre *Leistungsmotivation*, ihre *Lernfreude* und ihr *Selbstwertgefühl* verloren haben, soll die Sonderschule als „Schonraum“ mit *individuell* angepassten, *bedürfnisgerechten* Leistungsanforderungen und *persönlichen* Hilfestellungen das Verlorene wiedergeben bzw. ihnen helfen, in der *Bezugsgruppe* der Sonderschüler/innen ohne den üblichen Konkurrenz- und Leistungsdruck ein *positives Selbst- und Leistungskonzept* zu entwickeln.

Mit der Schonraumthese werden aus der Sicht von Akteuren der Regelschule und der Sonderschule die Sonderschulüberweisung und der Sonderschulbesuch als richtiges *pädagogisches* Handeln gegenüber Kindern und Jugendlichen legitimiert, die im allgemeinen Schulsystem versagen. Insofern hat sie eine zentrale Bedeutung für die *institutionelle* Absicherung der Sonderschule und der selektiven Regelschule und ist deshalb auf ihre *Gültigkeit* zu überprüfen.

Die zentrale Hypothese dieser Untersuchung lautet: *Unter den Bedingungen einer sich modernisierenden Gesellschaft können Schüler und Schülerinnen der Sonderschule für Lernbehinderte im „Schonraum“ Sonderschule in der Regel kein belastbares positives Selbstkonzept entwickeln.*⁵ Die von Sonderschulbefürwortern unterstellten positiven Effekte des „Schonraums“ sind als vorübergehende entlastende *Wohlfühleffekte* zu bewerten, die auf die besondere Bezugsgruppensituation in der Sonderschule zurückzuführen sind. Ihnen stehen gravierende *Belastungseffekte* durch den *beschämenden* Status des Sonderschülers/der Sonderschülerin mit der Folge schwer wiegender gesellschaftlicher *Benachteiligung* und sozialer *Beschädigung* durch Fremdtypisierungen gegenüber, die das Selbstkonzept negativ belasten und beeinflussen.

1.3 Methodisches Vorgehen

Für die Überprüfung der Hypothese wird ermittelt, welche *Belastungen* bzw. *Entlastungen* Sonderschüler/innen im *Verlauf* ihrer Schulzeit, insbesondere durch die Überweisung zur Sonderschule und den Besuch der Sonderschule, wahrgenommen haben bzw. wahrnehmen und welches *Bewältigungsverhalten* ihnen in Alltagssituationen zur Verfügung steht, wenn sie mit ihrem Sonderschulstatus konfrontiert werden.

5 Ob die Sonderschule als „Schonraum“ jemals positive gesellschaftsintegrierende Wirkungen für Kinder und Jugendliche hervorgebracht hat, sei dahingestellt. Im Nationalsozialismus war zweifellos allein die institutionelle Zuordnung zur damaligen Hilfsschule, dem Vorläufer der Sonderschule für Lernbehinderte, lebensbedrohlich.

Die Untersuchung bedient sich dabei einer *Methodenkombination* aus *quantitativen* und *qualitativen* empirischen Forschungsmethoden. Im ersten Schritt werden im Rahmen einer schriftlichen standardisierten Befragung Schülerwahrnehmungen ermittelt, im zweiten Schritt werden Interviews mit Schülern und Schülerinnen für die Fragestellung qualitativ ausgewertet.

Auch Eltern werden zu schriftlicher Befragung und zu Interviews herangezogen. Zum einen versprechen die Ergebnisse auf der Elternseite einen Abgleich mit den Ergebnissen auf der Schülerseite, zum anderen eröffnen sie Einblick in *innerfamiliäre* Belastungen, die durch die Institution (Sonder-)Schule ausgelöst werden. Dabei gilt den an den *Sonderschulstatus gebundenen Schamgefühlen* von Schülerinnen und Schülern sowie von Eltern als der *folgenreichsten* Belastung zentrale Aufmerksamkeit.

1.4 Zum Aufbau und Gebrauchswert der Untersuchung

Zur Verdeutlichung der Ausgangsfeststellung, dass die Sonderschule heute als „Schonraumfalle“ problematisiert werden muss, wird in Kapitel 2 aus Sicht der Sozial- und der Bildungsforschung belegt, dass die gesellschaftliche Stellung der Schulabgänger/innen aus Sonderschulen heute keineswegs mehr vergleichbar ist mit der früherer Schülergenerationen. Diese konnten noch ihren Platz in der Arbeitswelt als ungelernte Hilfsarbeiter/innen finden, während sie heute als Langzeitarbeitslose der gesellschaftliche Ausschluss erwartet.

Die *Armut* von immer mehr Kindern, insbesondere aus Migrantenfamilien, ist ein alarmierendes Signal, weil sie einhergeht mit der *Verarmung* des sozialen und kulturellen Familienkapitals und über die selektiven Bildungsstrukturen nicht kompensiert, sondern *(re-)produziert* und *verfestigt* wird. In Ballungsräumen wachsen (bildungs-)arme Kinder und Jugendliche zudem in *segregierten belasteten* Stadtteilen auf und sind damit zusätzlichen *lebensweltlichen* Risiken ausgesetzt. Mit der Entwicklung einer sozialräumlich separierten *Unterklasse* ist der mögliche Rahmen für eine zugespitzte soziale *Polarisierung* städtischer Lebenswelten angedeutet.

Wohl wissend, dass zur optimalen Bekämpfung von (Bildungs-)Armut eine politisch umfassende Strategie gefragt ist, die die Handlungsfelder aller Politikbereiche integriert, kann dennoch in Kapitel 2 gezeigt werden, welche Handlungsmöglichkeiten allein im Bereich der Bildungspolitik bis heute ungenutzt geblieben und *politisch verweigert* worden sind, um der Bildungsarmut und dem drohenden gesellschaftlichen Ausschluss entgegenzuwirken. Dazu gehören die *Abschaffung* von *Sonderschulen* und die *Integration* von Kindern und Jugendlichen mit Lernproblemen in das Regelschulsystem. Dazu zählt auch die längst überfällige *Transformation* des gesamten Schulsystems zu einer *Schule für alle Kinder*. Nachweislich kann Schule zu einem Ort werden, der *Heterogenitätserfahrung* als „Chance für mehr Lernwirksamkeit und Erfahrungsreichtum“ bereitstellt und den sozialen und humanen Umgang mit Andersartigkeit fördert (Preuss-Lausitz 2004b). Das Lernen, miteinander zu leben, kann als die wichtigste Ressource angesehen werden, um die *Kohäsion* in modernen Gesellschaften zu stärken und den sozialen Ausschluss von Gruppen zu verhindern (vgl. Delors 1996).

Mit einem Blick zu europäischen Nachbarn in *Finnland* und *England* soll in Kapitel 3 gezeigt werden, dass es wirksame bildungspolitische *Alternativen* zur Sonderschule in anderen

Ländern gibt. Im Rahmen ihrer *Gesamtschulsysteme* sind die beiden Länder in der Lage, frühe *Mehrgliedrigkeit* und *soziale Selektion* zu vermeiden und Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten zu integrieren. Während Finnland eine günstige Prognose für die Weiterentwicklung zu einem inklusiven Schulsystem gestellt werden kann, *gefährdet* der von England eingeschlagene Weg der *Qualitätssteigerung* schulischer Leistungen durch mehr *Wettbewerb zwischen Schulen* die Perspektive der *Integration* und *Inklusion*. Aus dem Ländervergleich lassen sich *integrationsförderliche* und *integrationshinderliche* Bedingungsfaktoren ableiten, die auch für die Entwicklung der Integrationsperspektive in Deutschland zu beachten sind.

Mit Kapitel 4 ist ein Überblick über den Forschungsstand zur Sonderschule für Lernbehinderte bezogen auf ihre *historische* Entwicklung und ihre *gesellschaftliche* Bedeutung in unterschiedlichen *Theorien* der „Lernbehinderung“ intendiert. Dabei wird u.a. vor dem Hintergrund und im Zusammenhang mit der starken Verhaftung der Lernbehindertentheorie in der Tradition der *Hilfsschulpädagogik* die *ungenügende* Thematisierung und Problematisierung der *sozialen Lage* der Sonderschüler/innen und die Entwicklung des *Schonraum-Mythos* dargestellt. Die gesellschafts- und bildungspolitische Unverzichtbarkeit der Sonderschule für Verfechter/innen des gegliederten Schulsystems wird mit ihren Funktionen als *Subsystem* des selektiven Schulsystems erklärt.

Kapitel 5 stellt im Zusammenhang mit dem Untersuchungsauftrag allgemeine methodische Überlegungen für das zweistufig angelegte Verfahren dar, das die *quantitative* Forschungsmethode mit der *qualitativen* Methode verbindet. In Kapitel 6 werden die Ergebnisse der quantitativen Schülerbefragung (n=197) ausgewertet für die Generierung von Hypothesen zum „Schonraum“ Sonderschule, die im Kapitel 7 über eine qualitative Untersuchung von Schülerinterviews (n=41) einer Überprüfung unterzogen werden. Besonderes Gewicht wird den Schüleraussagen dadurch verliehen, dass sie nicht zur Paraphrase reduziert, sondern ausführlich dokumentiert werden, um Subjektivität und Emotionalität der Aussagen authentisch und ungebrochen zu vermitteln. Auf diese Weise wird besonders deutlich, dass den *Wohlfühleffekten* der Sonderschule *Beschämungseffekte* gegenüberstehen, die ungleich schwerer wiegen hinsichtlich ihres Einflusses auf das Selbstkonzept. Die *beschämende* Wahrnehmung ihrer gesellschaftlichen *Unterlegenheit* bzw. *Minderwertigkeit* in den Augen anderer zwingt die meisten Kinder und Jugendlichen, sich als Sonderschüler/innen zu verleugnen: Damit werden tendenziell gesellschaftliche *Anpassungsprozesse* vorbereitet, die zu *negativer Selbsttypisierung* führen können und damit die „*Exklusionskarriere*“ verfestigen.

Die Darstellung und Auswertung der schriftlichen Elternbefragung (n=195) und der Elterninterviews (n=10) in Kapitel 8 machen die an den Sonderschulbesuch des Kindes gebundene Belastung und *Scham* auch bei *Eltern* deutlich. Dies gilt besonders für Eltern mit *Migrationshintergrund*. Da für fast alle Familien massive Einschränkungen durch die Armutssituation in *materieller*, *sozialer* und *kultureller* Hinsicht hinzugeachtet werden müssen, sind *Überforderungen* in der *Bewältigung* der *Schamkonflikte* eine zwangsläufige Folge. Als eindeutig gilt, dass die *Mehrzahl* der Eltern *gegen* die *Sonderschule* votiert und sich die *individuelle sonderpädagogische Förderung* ihrer Kinder *im Regelschulsystem* bzw. in der *Schule für alle* wünscht.

In Kapitel 9 wird mit der vorgenommenen Einordnung der Ergebnisse in Theorien, Forschungsergebnisse und Positionen aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen das Ausmaß der *gesellschaftlichen Beschädigung* ausgelotet, das den Sonderschülern und Sonderschülerin-

nen mit der *Zwangsverpflichtung* zum Besuch der Sonderschule immer noch zugefügt wird. In Anlehnung an die *sozialwissenschaftliche* Schamtheorie, wie sie von Neckel (1991) vertreten wird, lässt sich darstellen, wie Kinder und Jugendliche mit dem Besuch der Sonderschule über Schamgefühle, die an den Sonderschulstatus geknüpft sind, *symbolisch* ihre *soziale Ungleichheit* reproduzieren, insofern diese Gefühle dafür sorgen, dass *inferiore* Zuschreibungen als Akte *institutioneller* und *informeller* Beschämungen in das *Selbstbild* übernommen werden.

Die Empfehlungen, die sich aus den Ergebnissen ableiten lassen und in Kapitel 10 dargestellt werden, beruhen auf einer kritischen Analyse der Bildungsprozesse von Sonderschülern und Sonderschülerinnen und sind *systemisch* und *gesellschaftspolitisch* einzuordnen. Sie suchen keine Schuldigen bei einzelnen Lehrerinnen und Lehrern. Sie beschränken sich auch *nicht* auf die Institution Sonderschule. Zur Sonderschulüberweisung gehören immer zwei: die *abgebende* Regelschule und die *aufnehmende* Sonderschule. Beide gehören zwar getrennten Systemen an, die aber in der Selektion von Kindern und Jugendlichen im unteren Leistungsbereich aufeinander abgestimmt sind und zusammenwirken.

Mit dem bildungspolitisch und (sonder-)pädagogisch immer noch behaupteten Anspruch der Sonderschule als einem unverzichtbaren „*Schonraum*“ für Kinder und Jugendliche mit *erschweren* Lebens- und Lernbedingungen lässt sich das selektive Regelschulsystem von dem teuren und ineffizienten Subsystem Sonderschule auf *Kosten* und zu *Lasten* der betroffenen Schüler/innen entlasten. In dem Zusammenwirken der beiden Systeme produziert das Schulsystem als *Ganzes* die gesellschaftlichen „Verlierer“. Es gefährdet die Basis für *wirtschaftliche* Entwicklung, untergräbt mit der Gefährdung des *sozialen* und *humanen* Zusammenhalts die Grundlage für ein *friedliches* Zusammenleben und verhält sich dysfunktional zu dem Anspruch des *Menschenrechts auf Bildung* in einer *demokratischen Bildungsgesellschaft*.

Da das Schulsystem sich nicht naturwüchsig so entwickelt hat, sondern der politischen Willensbildung unterliegt, kann es auch durch *politische* Entscheidungen grundsätzlich so verändert werden, dass es den Ansprüchen an ein *gerechtes*, *demokratisches* und *humanes* Bildungssystem genügt und *anschlussfähig* wird an erfolgreiche europäische Schulsysteme. Die Untersuchung versteht sich als einen Beitrag, die gesellschaftliche Notwendigkeit für eine *inklusive* Pädagogik in einer *Schule für alle* zu verdeutlichen und die Bereitschaft dafür pädagogisch und bildungspolitisch zu fördern.

Aus Gründen der zur Verfügung stehenden Arbeitskapazität beschränkt sich die Untersuchung auf Schüler und Schülerinnen der Sonderschule für Lernbehinderte. Da für die Verfasserin jedoch der *Integrations-* bzw. *Inklusionsanspruch unteilbar* ist, gelten die diesbezüglichen Forderungen grundsätzlich für *alle* Schüler und Schülerinnen *aller* Sonderschularten.

2. Zur gesellschaftlichen Lage von Schülern und Schülerinnen der Sonderschule für Lernbehinderte

2.1 Im Teufelskreis von Armut und Bildungsarmut

„Armut, Arbeitslosigkeit und deren zersetzende Konsequenzen für die politische und soziale Integration der Gesellschaft schienen im Nachkriegsboom verschwunden oder doch wohlfahrtsstaatlich abgefedert bzw. heilbar“ (Häußermann et al. 2004, 7). Konnte Armut in der deutschen Wirtschaftswunder-Gesellschaft auch deshalb als überwunden gelten, weil sie nur eine kleine Randgruppe betraf, so hat sich dies seit der Rezession der 1970er Jahre gründlich geändert. Armut ist inzwischen in die *Mitte der Gesellschaft* vorgedrungen. „Das Armutsrisiko gehört heute zu einem festen Bestandteil der Lebenswirklichkeit einer großen Zahl von ‚Normal‘-Bürgerinnen und -Bürgern, von dem – neben kinderreichen Familien und allein erziehenden Haushalten – Kinder und Jugendliche besonders betroffen sind“ (Palentien 2005, 155).

Eine internationale UNICEF-Vergleichsstudie (2005) in Verbindung mit einer Teilstudie des Rheinisch-Westfälischen Instituts für Wirtschaftsforschung (RWI) in Essen (Corak et al. 2005) kommt zwar zu dem Ergebnis, dass in den meisten reichen Staaten der Anteil der Kinder wächst, die in Armut leben, stellt aber gleichzeitig fest, dass Kinderarmut in Deutschland mit 2,7 % hierzulande seit 1990 stärker gestiegen ist als in vergleichbaren Industriestaaten.

In der Zusammenfassung des Endberichts zu der AWO-ISS-Langzeitstudie über die „Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit“ wird der Umfang von Kinderarmut in Deutschland je nach Armutsdefinition so eingeschätzt, dass zwischen 13 und 19 Prozent der unter 18-Jährigen in relativer Armut leben, „das heißt, sie und ihre Familien müssen mit weniger als der Hälfte des durchschnittlichen Einkommens zurechtkommen“ (Holz et al. 2005, 3). Besonders auffällig ist der hohe Anteil der Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund an den armen Grundschulkindern (7–10 Jahre). Fast jedes Dritte von ihnen lebt in einer Familie mit einem Einkommen unterhalb der Armutsgrenze, während 36,6 % der Kinder aus Ein-Eltern-Familien unterhalb der Armutsgrenze leben (ebd., 3).

Die Nationale Armutskonferenz, ein Zusammenschluss der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege, bundesweit tätiger Fachverbände und Selbsthilfeorganisationen und des Deutschen Gewerkschaftsbundes, sieht einen engen Zusammenhang zwischen der Hartz IV-Gesetzgebung und der aktuell ansteigenden Zahl der Kinder, die in Armut leben. In der Pressekonzferenz vom 28.03.2006 konstatierte ihr Sprecher: „Die Zahl der Kinder unter 15 Jahren auf Sozialhilfeniveau hat sich von 1 Million im Jahr 2005 auf 1,5 Millionen erhöht.“

Holz (2002) stellt heraus, dass Kinder aus Familien in Armut ein rund doppelt so hohes Risiko haben, sprachlich, sozial und gesundheitlich beeinträchtigt zu sein. Auch nach Walper (2005) belegen zahlreiche Befunde, „dass bei Armut, finanzieller Verknappung und Arbeits-

losigkeit der Eltern gehäuft Beeinträchtigungen des Wohlbefindens und Minderwertigkeitsgefühle seitens der betroffenen Kinder auftreten. (...) Schamgefühle und Unsicherheiten über die Akzeptanz und Wertschätzung der eigenen Person durch andere stellen beträchtliche Anforderungen an die emotionalen Bewältigungsfähigkeiten der Kinder und Jugendlichen, ein Problem, das im Jugendalter vor allem Mädchen zu belasten scheint (Elder/Nguyen/Caspi 1985, Schindler/Wetzels 1985). Aber auch jüngere Kinder sind in ihrer Befindlichkeit betroffen und erfahren emotionale Belastungen, die sich einerseits in Ängstlichkeit, Depressivität und Gefühlen der Traurigkeit und Hilflosigkeit niederschlagen können (internalisierende Symptome), andererseits aber auch als Ärgerreaktion und erhöhte Aggressivität (externalisierende Symptome) zum Ausdruck kommen“ (ebd., 172).

Ebenso wie das Armutsthema lange Zeit gesellschaftlich verdrängt werden konnte, wurde jahrzehntelang auch Bildungsarmut⁶ thematisch vernachlässigt. Erst mit der statistisch belegbaren Kinderarmut in einem der reichsten Länder der Welt wurden auch die schulischen Auswirkungen von Armut wieder stärker beleuchtet. Wissenschaftler am Zentrum für Interdisziplinäre Ruhrgebietsforschung (ZEFIR) der Ruhr-Universität Bochum haben erheblichen Anteil daran, dass die Bildungsarmut mit der Armutsentwicklung im Ruhrgebiet in Verbindung gebracht und erforscht wird (Strohmeier 2002, Strohmeier/Kersting 2003, Kersting 2001, Kersting 2002).

Um den Bildungsstand von jungen Sozialhilfeempfängern zu ermitteln, hat ZEFIR (Kersting 2002) z.B. die allgemeinbildenden Abschlüsse der 21- bis unter 25-jährigen Bottroper Sozialhilfebezieher/innen ausgewertet und mit den Abschlüssen in der Gesamtbevölkerung Nordrhein-Westfalens, die aus dem Mikrozensus des Jahres 1996 gewonnen wurden, verglichen. In der Analyse zeigt sich, dass „Sozialhilfe beziehende junge Erwachsene verglichen mit der altersgleichen Gesamtbevölkerung über eine katastrophal schlechte Schulbildung verfügen. Jeder sechste (17 %) junge Sozialhilfebezieher hat überhaupt keinen Schulabschluss. Der Anteil ist damit viermal höher als in der Gesamtbevölkerung gleichen Alters, in der lediglich jeder 25. die Schule ohne Abschluss verlässt. Weitere 51 % der auf Unterstützung angewiesenen Heranwachsenden erwarben ‚nur‘ einen Hauptschulabschluss (...) Während in der Gesamtbevölkerung mehr als jeder Dritte über die Hochschulreife verfügt, hat unter den Hilfeabhängigen nur etwa jeder Dreißigste eine solche Qualifikation“ (ebd., 9).

Auch wenn der Problemzusammenhang von Armut und Bildungsarmut ebenfalls in anderen Ländern nachgewiesen ist (vgl. Klocke 2001), so haben doch die PISA-Studien in besonders auffälliger Weise „einen straffen Zusammenhang zwischen Sozialschichtzugehörigkeit und erworbenen Kompetenzen“ (Baumert/Schümer 2001, 372) im deutschen Bildungssystem aufgezeigt und die Erfolglosigkeit von benachteiligten Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund belegt. Die dadurch ausgelöste Debatte über soziale Chancenungleichheit hat auch dazu beigetragen, dass der ungebrochene Zusammenhang von Armut und Bildungsarmut wieder in das Blickfeld der deutschen Öffentlichkeit geraten ist, nachdem im öffentlichen Bewusstsein Chancengleichheit über die Bildungsexpansion als verwirklicht galt. Dieser Zusammenhang wird allerdings in der bildungspolitischen Debatte

6 Nach der Definition von Allmendinger (1999, 39) sind diejenigen heute bildungsarm, die keinen Hauptschulabschluss bzw. beruflichen Bildungsabschluss erreicht haben.

meist einseitig und deshalb unvollständig festgemacht an der geringen Chance von Kindern aus unteren Sozialschichten auf den Gymnasialbesuch. Ihr erhöhtes Risiko, Sonderschüler/innen mit der Aussicht auf Bildungs- und Ausbildungslosigkeit zu werden, bleibt ausgeklammert.

Die AWO-ISS-Studie (2005) stellt als Folge der Armutserfahrung im Vor- und Grundschulalter beides statistisch heraus: Danach besuchen nichtarme Kinder im Vergleich zu armen fast dreimal so häufig das Gymnasium, während umgekehrt die armen fast dreieinhalb mal so häufig zur Sonderschule überwiesen werden (ebd., 91). Schon in der Grundschulzeit haben die armen Kinder deutlich schlechtere Noten und auch häufiger die Erfahrung einer Klassenwiederholung gemacht. Die für die Zukunftsperspektive relevante Übergangsentcheidung in die Sekundarstufe I fällt entschieden ungünstiger für sie aus (ebd., 79ff.).

Das Fazit der Studie lautet: „Die Bildungschancen nehmen mit dem Wohlstand deutlich zu und bei Armut deutlich ab“ (ebd., 80), wobei arme Eltern in der Regel ein deutlich geringeres Bildungsniveau haben als nichtarme (ebd., 84). „Armut, niedriger Bildungsstatus der Eltern und/oder Migrationshintergrund führen scheinbar automatisch zu Abstufungen in den Schulempfehlungen und zur frühen Vernichtung von Bildungschancen“ (ebd., 208). Diese Erkenntnisse über die „Definitionsmacht der Schule hinsichtlich des Bildungsverlaufs der Schülerinnen und Schüler“ (ebd., 208) decken sich mit dem gewonnenen Einblick in die soziale Selektivität des deutschen Schulsystems durch die LAU-Untersuchung in Hamburg (Lehmann/Peek 1997) und die IGLU-Studie (Bos et al. 2004).

So richtig es ist, den in Deutschland besonders engen Problemzusammenhang von Armut und Bildungsarmut herauszustellen, so wichtig ist dennoch auch der Hinweis, dass nicht jede Armutserfahrung zwangsläufig Bildungsarmut hervorbringt. Dies unterstreicht z.B. Buhr (2001), wenn sie bemerkt: „Die meisten Kinder in Deutschland wachsen jedoch nicht in Armut auf, sondern leben nur zeitweise in Armut. Der Bezug von Sozialhilfe ist in der Regel nicht der Beginn eines Teufelskreises, sondern hat häufig auch für Kinder den Charakter einer Übergangslösung“ (ebd., 90). Um die Auswirkungen des Zeitfaktors präziser bestimmen zu können, plädiert sie für Langzeitstudien in der Armutforschung. Diesbezüglich hat die Langzeitstudie der AWO z.B. deutlich machen können, dass mit der Dauer der Armut das Risiko der Klassenwiederholungen steigt (ebd., 81).

Ebenso gilt es zu differenzieren nach den unterschiedlichen familiären Ressourcen, so Breidfuss (2001). „In welchem Maße Armut auf die Kinder und Jugendlichen ‚durchschlägt‘ und zu gestörter Kommunikation und mangelndem Selbstbewusstsein führt, ist entscheidend von den im Familiensystem vorhandenen Ressourcen der Stabilisierung und dem Umgang der Eltern mit ihrer eigenen Situation abhängig“ (ebd., 122). Lauterbach (2003) macht ebenfalls geltend, „dass elterliche Ressourcen – ihr Humanvermögen, ihr kulturelles und soziales Kapital – dazu beitragen können, eine schwierige ökonomische Lebenssituation, in der Entwicklungs- und Bildungsentscheidungen der Kinder anstehen, zu kompensieren“ (ebd., 33).

Auch die AWO-ISS-Studie sieht hier ebenfalls die Erklärung für die unterschiedliche Bewältigung von Armut bei Kindern und Jugendlichen (ebd., 155). Sie macht aber zugleich deutlich, dass das Wohlergehen der Kinder durch einen steigenden Lebensstandard geprägt wird und umgekehrt das Risiko der multiplen Deprivation bei Armut wächst. „Zusammengefasst zeigt sich: Je nachhaltiger die Eltern ein stabiles familiäres Einkommensniveau sichern

müssen, desto deutlicher werden die Problembelastungen anhand der Zunahme kindlicher Auffälligkeiten“ (ebd., 93).

Dass Armut in den unterschiedlichen Dimensionen der kindlichen Entwicklung unterschiedliches Gewicht hat und sich unterschiedlich stark auswirkt, darauf weist Grundmann (2001) mit seiner Untersuchung hin. Er zeigt auf, „dass die kognitive Entwicklung, die auf allgemeine Handlungskompetenzen verweist und primär durch familiäre Sozialisationserfahrungen angeregt wird, in geringerem Maße von sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Deprivationseinflüssen betroffen ist als die Leistungsentwicklung“ (ebd., 227). Entsprechend kann er deutlich machen, „dass die Benachteiligung in deprivierten sozialen Milieus im wesentlichen für sozial-normierte Entwicklungskontexte gilt, wie z.B. den schulischen Bildungsvorlauf ...“ (ebd., 226f.).

Der Teufelskreis von Armut und Bildungsarmut ist dann gegeben, wenn durch Bildungsarmut die soziale Armutslage reproduziert und verfestigt wird, weil keine Mittel vorhanden sind, die kulturelle, soziale und materielle Deprivation zu überwinden. In der Wissensgesellschaft wirkt der Teufelskreis von Armut und Bildungsarmut „bei stets zunehmendem Anforderungsniveau und immer schärferer Konkurrenz mit Niedriglohnländern nebenan“ wie ein „ausbruchssicheres Gefängnis“ (Allmendinger, FR v. 08.11.2005). In einer solchen Lage befinden sich heute vor allem Schüler/innen der Sonderschule für Lernbehinderte und zu einem Teil auch Schüler/innen der Hauptschule.

Für die Sonderschüler/innen ist aus sozialstrukturellen Untersuchungen hinreichend belegt und bis heute gültig, dass ca. 90 % von ihnen aus Haushalten stammen, deren Einkommensarmut begründet ist in Merkmalen wie: erwerbslos, gering beschäftigt, von Sozialhilfebezug abhängig, ohne solide (Aus-)Bildung und – heute stärker noch als früher – alleinerziehend. Für Hauptschülerinnen und Hauptschüler haben Solga/Wagner (2001) in einer Untersuchung nachgewiesen, dass sie die „Zurückgelassenen“ (ebd., 195) der Bildungsexpansion sind, die häufig aus sozial belasteten Familien stammen und wenig familiäre Unterstützung in Anspruch nehmen können. In der Zusammenfassung der internationalen Vergleichsstudie PISA 2003 (Prenzel et al. 2004) ist belegt, dass 44,7 % der Jugendlichen an Hauptschulen aus dem unteren Viertel der Sozialschicht kommen, während durchschnittlich nur 6,9 % der Schüler/innen aus dem unteren Viertel Zugang zum Gymnasium haben (ebd., 22).

90 % der bildungsarmen Schüler/innen ohne Schulabschluss kommen aus den Haupt- und Sonderschulen, wobei der Anteil der Sonderschüler/innen unter den Schulabgängern ohne Abschluss von 1975 bis 1997 von 35 % auf 42,5 % gewachsen ist (Solga 2002, 16). „Während 1960 auf vier Jugendliche ohne Schulabschluss aus Haupt- und Sonderschule noch ein Jugendlicher ohne Schulabschluss aus einer Realschule oder dem Gymnasium kam, lag dieses Verhältnis Ende der achtziger Jahre bei siebzehn zu eins“ (ebd., 16).

Auch die jüngste KMK-Statistik Nr. 177 (2005) dokumentiert, dass die Sonderschulen ihre Schüler/innen bildungsarm entlassen. In 2003 konnten lediglich 18,3 % der Schüler/innen aller Sonderschularten den Hauptschulabschluss erreichen. 79,9 % gingen ohne Hauptschulabschluss ab, davon waren 60,1 % dem Förderschwerpunkt Lernen zuzuordnen (vgl. auch Powell 2004). Dabei muss zusätzlich berücksichtigt werden, dass die „Lernbehindertenschule/Förderschule unterwertige, d.h. nicht dem Hauptschulabschluß gleichwertige Schulabschlüsse“ vergibt (Brandt 1996, 217).

Die „dramatisch schlechten Anschlussmöglichkeiten auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt nach dem Schulbesuch“ (Deimann 2004, 34) sind für Schüler/innen ohne Schulabschluss statistisch belegbar. Erhielt von den Schulabgängern und -abgängerinnen ohne Schulabschluss Mitte der 1990er Jahre noch ein Viertel einen Ausbildungsplatz (Klemm 1999), so kann man heute für die Sonderschüler/innen unter ihnen festhalten, dass sie „kaum noch eine Chance“ auf einen Platz in einem *regulären* Ausbildungsberuf haben (Wagner 2005, 207). *Ausbildungslosigkeit* wiederum führt in die *Langzeitarbeitslosigkeit*. Solga (2002) hebt hervor, dass fast 50 % der Langzeitarbeitslosen heute Personen ohne Berufsausbildung sind (ebd., 3).

Während die Vererbung des Abiturs den oberen Bildungsschichten selbstverständliches Privileg ist, ist die Vererbung der Bildungsarmut nichts anderes als Ausdruck des Teufelskreises von Armut und Bildungsarmut.⁷ Auf der Datenbasis des Mikrozensus und den Angaben von März 2004 ist Seifert (2005) in einer Analyse des Landesamtes für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen der Frage nachgegangen: „Wie weit fällt der Apfel vom Stamm?“ Er kann belegen: „Eltern, die selbst ein Abitur haben, geben diesen Bildungsabschluss besonders häufig an ihre Kinder weiter: 67,1 % ihrer Kinder haben Abitur“ (ebd., 3), wohingegen für Kinder von Eltern ohne Schulabschluss das Abitur eine Rarität ist (vgl. Abb. 2.1). Lediglich 7 % von ihnen erreichen den höchsten Schulabschluss, während 14,6 %

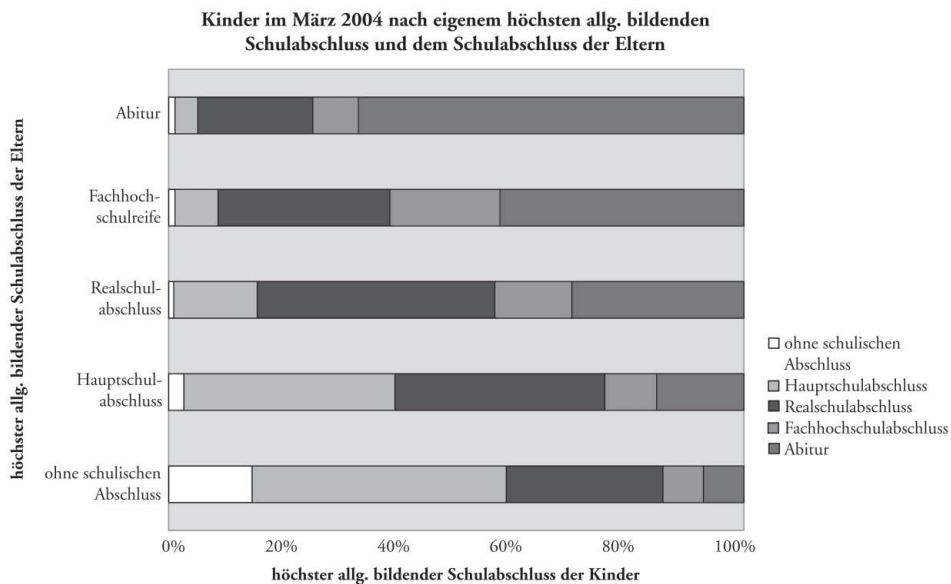


Abb. 2.1.: Vererbung von Bildungsabschlüssen (Quelle: Grafik LDS NRW)

7 Allmendinger (1999) stellt fest: „Das Ausmaß dieser Weitergabe von Bildungsarmut unterscheidet sich auch zwischen den Bundesländern. Tendenziell sind Herkunft und eigene Bildung in den Bundesländern stärker verknüpft, die am dreigliedrigen System festhalten“ (ebd., 44).

ebenfalls wie ihre Eltern ohne schulischen Bildungsabschluss bleiben und zu 44,1 % den wenig aussichtsreichen Hauptschulabschluss machen. Haben die Eltern eine Anlernausbildung oder ein berufsvorbereitendes Jahr absolviert, dann ist die Aussicht der Kinder auf das Abitur mit einer Quote von 5,8 % am geringsten (ebd., 3f.).

Unter dem geschlechtsspezifischen Aspekt betrachtet zeigt sich nach Seifert das „Beibehalten eines niedrigeren Bildungsstatus der Eltern bei Söhnen öfter als bei Töchtern, die in hohem Maße aufwärtsmobil sind“ (ebd., 5). Folgt man Allmendinger (1999), dann gilt diese Aussage nicht für Kinder von Eltern ohne Schulabschluss. Sie hat nach den Daten des kumulierten ALLBUS⁸ hier die besondere Bildungsbenachteiligung der Töchter gegenüber den Söhnen festgestellt (ebd., 44).

Nach ihren Bildungsverläufen zu urteilen, gehören Migranten zu der Gruppe mit besonders *hohem Risiko*, im Teufelskreis von Armut und Bildungsarmut *stecken zu bleiben*. Ca. 30 % der Grundschulkinder mit Migrationshintergrund sind arm (Holz et al. 2005, 54). Ihre Eltern gehören zu einem großen Teil der Gruppe der „working poor“ an (ebd., 63). Sie haben in der Regel einen niedrigen Bildungsstatus. Während der Anteil der deutschen Eltern ohne Schulabschluss bei 1,7 % liegt, sind 23 % der ausländischen⁹ Elterngeneration ohne Schulabschluss (Seifert 2005, 9). Abweichend von deutschen Schülern und Schülerinnen sind ausländische Schüler/innen überrepräsentiert in Haupt- und Sonderschulen und unterrepräsentiert in Gymnasien (vgl. KMK-Statistik 2002, Nr. 163). In NRW besuchten lediglich 16,4 % der deutschen Kinder in 2003 die Hauptschule, aber 40,3 % der ausländischen Kinder. 4,2 % der deutschen Kinder besuchten die Sonderschule, aber 7,5 % der ausländischen Kinder (Deimann 2004, 39). Kamen die Migranten und Migrantinnen ohne Schulabschluss einst von Hauptschulen, „so sind sie heute eher Abgänger/innen von Sonderschulen“ (Powell/Wagner 2001).

Die *Anschlussperspektiven* von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sind beängstigend schlecht: Nach einer Statistik von BIBB/EMNID (1999, 41) blieben von den 20- bis 29-jährigen ausländischen Jugendlichen ohne Schulabschluss 83 % ohne Ausbildung und bei jenen mit einem Hauptschulabschluss waren es 33 %. Dem Berufsbildungsbericht 2006 des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zufolge hat sich die Ausbildungsquote der Migrantenjugendlichen weiter verschlechtert. Die Teilnahme der männlichen ausländischen Jugendlichen „an der dualen Berufsausbildung reduzierte sich von 42 % im Jahr 1992 auf nur noch 28 % im Jahr 2004. Damit erreichte die Teilnahmequote fast das dauerhaft niedrige Niveau der ausländischen Mädchen und jungen Frauen, das Anfang der 90er Jahre bei 25 % lag und Ende 2004 noch 23 % betrug“ (ebd.,

8 Mit der Allgemeinen Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften (ALLBUS) werden aktuelle Daten über Einstellungen, Verhaltensweisen und Sozialstruktur der Bevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland erhoben.

9 Statistiken unterscheiden zwischen „Deutschen“ und „Ausländern“ und nicht zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund. Deshalb werden bei der Wiedergabe statistischer Angaben auch die Begriffe „deutsch“ und „ausländisch“ verwendet. Pädagogisch ist diese Unterscheidung wenig sinnvoll, da es nicht wichtig ist, welchen Pass ein Kind hat, sondern welche Herkunftssprache es mitbringt. Da auch ein Kind mit deutschem Pass einen Migrationshintergrund haben kann und möglicherweise als Zweitsprachenlerner/in ungenügend Deutsch spricht, verdeckt das statistische Merkmal „deutsch“ die Probleme.

7). Demgegenüber war die Ausbildungsquote bei Jugendlichen mit deutschem Pass im Jahr 2004 mehr als doppelt so hoch.

„Die Jugendarbeitslosigkeit betrug im Jahr 2002 in Nordrhein-Westfalen bei den 15- bis 25-jährigen Nichtdeutschen 13,2 % und 8,3 % bei den Deutschen“ (Otero 2003, 5). Allein in den Jahren von 1999 bis 2004 verringerte sich nach Berechnungen des Bremer Instituts für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe e.V. auf der Basis von Zahlen des Statistischen Bundesamtes die Zahl der Jugendlichen ohne deutschen Pass, die in Nordrhein-Westfalen eine Ausbildung machen, in allen Ausbildungsjahren zusammen um 36,6 %.

Angesichts der Tatsache, dass bis 2010 *fast die Hälfte aller Kinder in den Ballungsräumen von NRW* einen Migrationshintergrund haben wird, ist die drohende Verfestigung von Armut und Bildungsarmut bei Migrantenkindern nicht nur für die einzelnen, sondern für die gesamte gesellschaftliche Entwicklung alarmierend.

2.1.1 Der Beitrag des Schulsystems zur Verfestigung von Bildungsarmut

Hatte die schichtspezifische und sozialstrukturelle Sozialisationsforschung die Reproduktion der sozialen Ungleichheit durch das Bildungssystem in den sechziger Jahren aufgezeigt und die These von dem leistungs- und begabungsgerechten Schulsystem als Mythos entlarvt (Rolff 1980), so wurde durch die Bildungsexpansion der Eindruck suggeriert, dass jeder/jede, wenn er/sie denn nur wolle, den Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen finden kann.

Tatsächlich ist das Gymnasium durch die Bildungsexpansion sozial durchmischt worden. Es ist die mit Abstand sozial heterogenste Schulform in Deutschland geworden. „Auch bei Kindern von Eltern mit einem Hauptschulabschluss zeichnet sich eine gewisse Bildungsmobilität ab. Von ihnen erreichen 36,2 % einen Realschulabschluss und immerhin 24,5 % die Fachhochschulreife oder das Abitur“ (Seifert 2005, 4). Aber gleichzeitig muss auch zur Kenntnis genommen werden, „dass die Bildungschancen der Kinder umso höher sind, je höher die Bildung der Eltern ist. Gleiches gilt für die Wahrscheinlichkeit, ein Studium aufzunehmen. Zwar lässt sich Mobilität bei den unteren Bildungsstufen erkennen, diese reicht jedoch nicht aus, um die bestehenden Unterschiede auch nur annähernd auszugleichen“ (ebd., 11).

Nicht erst die Auswertungen der internationalen Vergleichsstudien PISA 2000 und PISA 2003 und der nationalen Ergänzungsstudien, sondern eine Vielzahl von Forschungsarbeiten konnten schon vordem nachweisen, dass es Chancengleichheit in Deutschland für Kinder aus unteren Einkommenshaushalten und bildungsfernen Elternhäusern nicht gibt; dass *herkunftsbedingte* Eingangsunterschiede in den Lernvoraussetzungen im deutschen Schulsystem *nicht ausgeglichen*, sondern eher *verschärft* werden; dass selbst bei *gleichen* Leistungen von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft Kinder aus *unteren bildungsfernen* Schichten *schlechter* abschneiden im Urteil ihrer Lehrer/innen als Kinder aus *oberen* Schichten.

Ditton (2004) hat einen Überblick über etliche empirische Forschungsarbeiten erstellt, die den Nachweis erbringen, dass und wie die Schule institutionell soziale Ungleichheit (re-)produziert und verfestigt. Einige der von ihm genannten Autoren sollen mit ihren Befunden nachfolgend kurz aufgeführt werden.

Sowohl Kemmler (1967) als auch Meijnen (1987) konnten ermitteln, dass die Schule Differenzen und Ungleichheiten nicht *abbaut*, sondern *selbst erzeugt*, indem sie grundlegende Qualifikationen voraussetzt, die den Schülern und Schülerinnen aus höheren Schichten über das Elternhaus zur Verfügung stehen.

Die wichtigste Weichenstellung im deutschen Schulsystem, die Übergangsentscheidung zu den weiterführenden Schulen nach Klasse 4, wird stark beeinflusst von *schulleistungsfremden* Eignungsurteilen der Lehrer/innen. Preuss (1970) konnte zeigen, dass bei gleichen Schulleistungen *Arbeiterkinder schlechtere Chancen* bei den Eignungsurteilen haben als *Akademikerkinder*. Die LAU-Untersuchung von Lehmann/Peek (1997) hat aus jüngerer Zeit diese Tendenz bestätigt und zudem noch festgestellt, dass die *Leistungsanforderungen* für Kinder aus der *Unterschicht* sehr viel *höher* gesetzt werden als für Kinder aus *bildungsnahen* Elternhäusern.

Diese von der Sozialforschung als *Mittelschichtbias* bezeichnete Tendenz macht sich auch in der alltäglichen Bewertung von Schülerleistungen bemerkbar. Schumacher (2002) hat über eine Befragung von 500 Lehrkräften an Grundschulen ermitteln können, dass *gute Umgangsformen* und ein *positives Sozialverhalten* als wichtige *Bewertungskriterien* in die Leistungsbewertung miteinfließen. Lehmann/Peek (1997) haben festgestellt, dass in Deutsch und Mathematik unter Kontrolle der Schülerleistungen mit *steigendem* Bildungsniveau der Eltern *bessere* Noten erreicht werden.

Auch die Kategorie *Armut* scheint bei der Leistungsbewertung und den Übergangsempfehlungen der Grundschule eine bedeutsame Rolle zu spielen. So weist die AWO-ISS-Studie (2005) nach, „dass bei gleich gutem Bildungsniveau von nicht-armer und armer Mutter die Chancen der nicht-armen Kinder, auf ein Gymnasium zu kommen, mehr als viermal höher sind, als dies bei armen Kindern der Fall ist. Bei gleich schlechtem Bildungsniveau von nicht-armer und armer Mutter sind diese Chancen für nicht-arme Kinder mehr als doppelt so gut“ (ebd., 86).

Ditton et al. (2005) haben Übergangsempfehlungen von Grundschullehrern mit den Bildungsaspirationen von Eltern verglichen und kommen zu dem Ergebnis: „Im Gesamtvergleich sind die Empfehlungen der Lehrkräfte sehr viel stärker an den fachlichen Leistungen orientiert als die Bildungsaspirationen der Eltern“ (ebd., 297). Aber auch er stellt einen eindeutigen sozialen Bias bei den Lehrern und Lehrerinnen fest. „Dieser bezieht sich auf den Vorteil der oberen sozialen Statusgruppe, weit eher mit einer Gymnasialempfehlung rechnen zu dürfen. Außerdem führen die Übertrittsempfehlungen auch dazu, dass am unteren Ende der sozialen Hierarchie der Bildungsstatus ‚Hauptschule‘ der Herkunftsfamilie weiter vererbt wird“ (ebd., 297).

Die aufgeführten Forschungsergebnisse weisen wirksame Effekte *sozialer Selektion* nach, die auch die IGLU-Studie (Bos et al. 2004) nachdrücklich bestätigt hat. Danach haben Schüler und Schülerinnen aus sozial schwächeren Familien selbst bei gleicher Lesekompetenz und gleichen Grundfähigkeiten schlechtere Chancen auf eine Gymnasialempfehlung als Kinder aus oberen Schichten (ebd., 224).

Dass 90 % der Schüler/innen nach dem Übergang von der Grundschule auf dem einmal gewählten Schultyp verbleiben und Schulformwechsel in der Regel „*Abstiege*“ sind (Blossfeld 1990, 169; Baumert et al. 2003, 310; Rösner 2005, 52), zeigt die *lebensperspektivische* Bedeutung des Übergangs an. Mit den unterschiedlichen Schulformen verbinden sich aber nicht nur unterschiedlich *anspruchsvolle* Bildungsgänge mit unterschiedlichem *sozialem Status*, sondern auch in Folge der frühen sozialen Aufteilung der Schüler/innen bestimmte *Lernumwelten*, die von den deutschen PISA-Autoren als schulformspezifische „differenzielle Lern- und Leistungsumgebungen“ (Schümer/Baumert 2001, 462) bezeichnet werden.

Die OECD (2001) stellt ihrerseits sehr dezidiert als eines „der wichtigsten Ergebnisse von PISA“ heraus, „dass der familiäre Hintergrund des einzelnen Schülers nur ein Teil des Gesamtkomplexes der sozioökonomisch bedingten Ungleichheiten im Bildungsbereich ist – in den meisten Ländern sogar nur der kleinere Teil. Die kombinierte Wirkung des sozioökonomischen Hintergrunds der Gesamtheit der Schülerschaft einer Schule kann sich merklich in der Leistung des einzelnen Schülers niederschlagen und hat generell größeren Einfluss auf die zu erwartenden Ergebnisse des Schülers als dessen eigener familiärer Hintergrund“ (ebd., 252).

Dass die *soziale Komposition* einer Schülerschaft die *entscheidende* Einflussgröße für *Schülerleistungen* darstellt, hatte schon Coleman (1966) betont, als er bemerkte: „The social composition of the student body is more highly related to achievement, independently of the student's own social background, than is any school factor“ (ebd., 325).

Am Beispiel der Hauptschule haben Solga/Wagner (2001, 2004) die durch die Bildungsexpansion erzeugten Effekte der *sozialen Homogenisierung* für den Schulerfolg von Hauptschülerinnen und Hauptschülern untersucht. Die Ergebnisse ihrer Untersuchung sollen kurz referiert werden, weil sie auch Aufschluss geben über die Auswirkungen der Lern- und Leistungsumgebung von Schüler/innen an der Sonderschule für Lernbehinderte.

Die vorgenommenen Analysen von Solga/Wagner (2004) beruhen auf Daten der Lebensverlaufsstudie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (MPIfB) für die Geburtsjahrgänge 1934–41, 1954–56 und 1959–61 sowie auf Daten, die in Zusammenarbeit mit dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) für die Jahrgänge 1964 und 1971 ermittelt wurden (ebd., 203). Berücksichtigt wurden nur westdeutsche Schüler/innen ohne Migranten.

Die Kohorten sind historisch so gelagert, dass die Schülerschaft der Hauptschule vor der Reformphase (ohne Gesamtschule), während der Reformphase und nach der Reformphase, als der Schüleranteil der Hauptschule unter 40 % sank, verglichen werden kann. Mit den jüngsten Kohorten (1964 und 1971) wird mangels entsprechender jüngerer Daten nur der *Beginn* der sozialen Homogenisierung der Hauptschule betrachtet.

Die Analyse zeigt: „Im Vergleich zu den früheren Kohorten haben in den Kohorten 1964 und 1971 Hauptschülerinnen und Hauptschüler deutlich häufiger Eltern, die nur einfache Tätigkeiten ausübten oder nicht erwerbstätig waren, und demzufolge deutlich seltener Mitschülerinnen oder Mitschüler aus sozial höheren Familien...“ (ebd., 213). Damit ist „die ‚Treffsicherheit‘, dass ein Hauptschulkind aus einer sozial schwächeren Familie kommt, heute größer als früher“ (ebd., 215). Der Hauptschulbesuch ist somit zu einem *askriptiven* Merkmal geworden.

Am Indikator *Schulversagen* können Solga/Wagner den Zusammenhang zwischen *sozialer Homogenisierung* und *Verarmung des Sozialisationsmilieus* an der Hauptschule einerseits und den *schlechten schulischen Leistungsergebnissen* andererseits nachweisen. Sie stellen fest, dass das Risiko, keinen Hauptschulabschluss zu erreichen mit sinkender Hauptschulbesuchsquote gewachsen ist. Obwohl wegen der fehlenden Datenlage das Ergebnis des derzeitigen sozialen *Creaming-Out-Effektes* von den Wissenschaftlerinnen nicht nachgewiesen werden kann, gehen sie davon aus, dass wegen der bis heute wirksamen *Abwanderung* aus der Hauptschule bei sinkender Schulbesuchsquote eine weitere soziale Verarmung durch soziale Homogenisierung und somit eine *Verschlechterung* der *schulischen Sozialisationsbedingungen* für Hauptschüler/innen als negative Folgen angenommen werden müssen (ebd., 213).

Mit diesen Ergebnissen können sie auch den besseren Schulerfolg von Hauptschülern und Hauptschülerinnen in Bayern erklären. Bei einer soliden Hauptschulbesuchsquote¹⁰ sind die dortigen Lernmilieus für Hauptschüler/innen sozial weitaus weniger ausgedünnt und daher *anregungsreicher* als z.B. in NRW (ebd., 216).

Solga/Wagners Ergebnisse decken sich mit denen von Schümer (2004). In einer vertieften Analyse der Daten aus PISA 2000 kommt auch sie zu der Schlussfolgerung: „Schüler, die unter ungünstigen sozialen oder kulturellen Bedingungen aufwachsen und dementsprechend häufiger als andere Schulschwierigkeiten haben, werden noch einmal benachteiligt, wenn sie extrem ungünstig zusammengesetzten Schülerpopulationen angehören. Das heißt, durch die soziale Herkunft bedingten Nachteile werden institutionell verstärkt“ (ebd., 102).

In welchem Umfang die *soziale Verarmungsthese* für die Hauptschule Gültigkeit hat, belegen die in PISA 2003 (PISA-Konsortium 2004) ermittelten Kompetenzmittelwerte von Gymnasien und Hauptschulen (vgl. Tab. 2.1). Sie dokumentieren, dass der Abstand zwischen den Leistungserträgen der beiden Schulformen außer bei der Lesekompetenz seit der ersten internationalen Leistungserhebung zu Ungunsten der Hauptschule und ihrer Schüler/innen weiter zugenommen hat (ebd., 361).

Tab. 2.1: Kompetenzmittelwerte nach Schulformen im Vergleich zwischen 2000 und 2003

	2000			2003		
	Gymnasium	Hauptschule	Differenz	Gymnasium	Hauptschule	Differenz
Mathematische Kompetenz: Raum und Form	548	427	121	588	421	167
Mathematische Kompetenz: Veränderungen und Beziehungen	555	416	139	606	409	197
Lesen	582	395	187	586	403	183
Naturwissenschaften	578	402	176	599	402	197

Quelle: PISA-Konsortium: PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des 2. internationalen Vergleichs. 2004, 361

Diese Ergebnisse legen die berechtigte Annahme nahe, dass die besonders starken *Verarmungseffekte* an der Sonderschule für Lernbehinderte als extreme Behinderung für die Leistungs- und Lernentwicklung der betroffenen Schüler/innen wirken.¹¹ Die SfL ist nachweislich seit jeher die *Schule der Armen* (vgl. Kapitel 4). Die Schüler/innen kommen aus psychosozial hoch belasteten Familien und ihre Eltern haben einen geringen Bildungsstatus. Zudem wächst mit

10 In Bayern besuchten im Schuljahr 2001/02 noch 38,9 % der Schüler/innen die Klassenstufe 8, während es in NRW 24,6 % waren (KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1993 bis 2002. Bonn 2003, 55).

11 Auf diesen Zusammenhang verweist Preuss-Lausitz (1976) in seinem Aufsatz mit dem bezeichnenden Titel „Lernbehinderung und behindertes Lernen“.

der *stigmatisierenden* Wirkung der Sonderschule die Gefahr der *sozialen Isolation*. Ihre geringe Lerneffektivität ist empirisch hinreichend nachgewiesen worden (vgl. Kapitel 4).

Die zunehmende Entwicklung der Sonderschule für Lernbehinderte zu einer *Ghettoschule*¹² für Kinder und Jugendliche mit *Migrationshintergrund* und mit *überwiegend männlichem Geschlecht* (Wagner 2005, 212) könnte als Hinweis gedeutet werden, dass angesichts der *sozioökonomischen Deprivation*, des *ethnischen Minderheitenstatus* und daraus resultierender großer *psychosozialer Belastung* dieser Schüler/innen sich die *Gruppenkomposition* an der Sonderschule für die *Lernentwicklung* und *Leistungsmotivation* ihrer Schüler/innen weiter verschlechtert hat. Als gesichert gilt: Die Sonderschule ist „keineswegs in der Lage, einen kompensatorischen Ausgleich von sozialen Benachteiligungen ihrer Schülerschaft zu leisten, indem sie diese mehrheitlich zu einem Schulabschluss führt“ (ebd., 197).

Wenn 49,9 % der Hauptschüler/innen in Mathematik und 51,4 % von ihnen in der Lesekompetenz zu der Gruppe der 15-Jährigen gehören, die den Anforderungen der niedrigsten Kompetenzstufe im internationalen PISA-Leistungsvergleich 2003 nicht oder gerade eben gewachsen sind (vgl. Tab. 2.2), dann ist anzunehmen, dass fast *ausnahmslos* alle Schüler/innen der Sonderschule für Lernbehinderte, das sind bundesweit 2,5 %, zu den kompetenzlosen bzw. kompetenzarmen Jugendlichen hinzugezählt werden müssen.

Tab. 2.2: Anteil der Risikoschüler/innen an allen 15-Jährigen und an allen Hauptschulen (in %) ohne Sonderschüler/innen

Kompetenzstufen	alle 15-Jährigen		Hauptschüler/innen	
	Mathematik	Leseverständnis	Mathematik	Leseverständnis
< I	9,2	9,3	21,3	21,5
I	12,4	13,0	28,6	29,6
Risikogruppe	21,6	22,3	49,9	51,4

Quelle: Klemm, Klaus: Kellerkinder auf dem Abstellgleis. In: Avenarius, H. u.a. (Hrsg.): Bildung: Gestalten-Erforschen-Erlesen. München, Neuwied 2005, 137–148

Die auffallend schlechten Sonderschulabschlüsse im Bereich G/H (vgl. Tab. 2.3), dem auch die Abschlüsse der Schüler/innen der SfL zuzuordnen sind¹³, müssen unter Berücksichtigung der oben angeführten wissenschaftlichen Erkenntnisse vorrangig als eine Folge des extrem *anregungsarmen* Schulsozialisationsmilieus interpretiert werden, das durch die soziale Aussonderung der Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten entsteht und letztlich die Vererbung der (Bildungs-)Armut nach sich zieht. Allmendinger (2005) ist Recht zu geben, wenn sie sagt: „Es wäre falsch, diese ‚Vererbung‘ des Bildungsniveaus auf die Unfähigkeit und vor-

12 Während sich von den deutschen Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf „50 Prozent an Schulen für Lernbehinderte befinden, sind es in der Gruppe der ausländischen Sonderschülerinnen und Sonderschüler etwa 70 Prozent und dies in den 1990er Jahren mit steigender Tendenz“ (Wagner 2005, 212).

13 Das Schulministerium NRW weist bislang die Abschlüsse von Schülern und Schülerinnen der SfL nicht getrennt aus und verwehrt dadurch den direkten Einblick in die Erfolglosigkeit dieser Schüler/innen.

gegebenen Lernschwächen von Eltern und Kindern zurückzuführen, ihnen also die vornehmliche Schuld zuzuschreiben. Bildungsarmut ist zum erheblichen Teil institutionell zu verantworten,...“ (FR-Artikel v. 08.11.2005).

Tab. 2.3: Sonderschulabschlüsse im Bereich G/H

	Abschluss								
Abschluss-jahr	ohne Hauptschulabschluss		Hauptschulabschluss Kl.9		Hauptschulabschluss Kl.10		Fachoberschulreife		Insgesamt
	in %		in %		in %		in %		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
1999	5.161	57,8	3.097	34,5	565	6,3	118	1,3	8.923
2000	5.236	60,9	2.805	32,6	481	5,6	78	0,9	8.600
2001	5.774	66,0	2.469	28,2	439	5,0	66	0,8	8.748
2002	5.943	66,3	2.322	25,9	593	6,6	102	1,1	8.960
2003	6.146	66,0	2.462	26,4	625	6,7	80	0,9	9.313
2004	7.002	68,1	2.649	25,8	551	5,4	81	0,8	10.283

Quelle: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen: Das Schulwesen in NRW aus quantitativer Sicht. Schuljahr 2004/05. Statistische Übersicht Nr. 347, 143

2.1.2 Von der Bildungsarmut in die Ausbildungslosigkeit

In Zeiten hoher Beschäftigung und niedriger Erwerbslosigkeit waren die Arbeitsmarktchancen für Menschen ohne Schulabschluss im Vergleich zu heute relativ gut. Das änderte sich Mitte der siebziger Jahre. „Im Jahr 2002 erhielt mit 18,8 % nicht einmal ein Fünftel der Jugendlichen, die keinen Schulabschluss vorweisen konnten, eine Ausbildungsstelle“ (Klemm 2005, 141). Die Möglichkeiten, als Ungelernter ohne berufliche Ausbildung unterzukommen, haben sich ebenso verschlechtert wie die Beschäftigungssicherheit und die Arbeitsbedingungen bei Einfacharbeitsplätzen (Solga 2002, 476).

In Deutschland sind die Betriebe und der öffentliche Dienst *gatekeeper* des Ausbildungsmarktes (Konietzka 2004, 289). Sie steuern die sozialen Selektionsprozesse an der Schwelle zur beruflichen Erstausbildung und orientieren sich dabei an den Bildungszertifikaten der Schulabgänger/innen. „Betriebe selektieren ... die Schulabgänger für die Ausbildung in bestimmten Berufen, und mit der Berufszuweisung an der ersten Schwelle wird in der Regel bereits der langfristige Mobilitätshorizont einer Person abgesteckt. Mit den Ausbildungsberufen variieren wiederum die zu erwartenden Übergangschancen an der so genannten zweiten Schwelle...“ (ebd., 304). „Damit zeichnet sich das deutsche System dadurch aus, dass lebensperspektivische Weichenstellungen sehr früh vorgenommen werden (ebd., 304).

Besonders schwierig gestaltet sich der Prozess der gesellschaftlichen *Integration* über eine Ausbildung für Migranten. „Dies bestätigt die weitaus geringere Übergangsquote in die berufliche Ausbildung und die höhere Konzentration auf ein begrenztes Spektrum von Ausbildungsberufen – handwerklichen Berufen bei den Männern und Dienstleistungsberufen bei den Frauen. Zugleich sind unter den Migrantenkindern die Ausbildungschancen von Frauen geringer als die der Männer, die der Türken und Türkinnen schlechter als die Angehöriger anderer Nationalitäten geblieben. Deutliche Unterschiede zwischen Deutschen und

Nichtdeutschen lassen sich auch an der zweiten Schwelle nachweisen. Ausländer, die eine Ausbildung im dualen System gemacht haben, finden seltener eine Beschäftigung in ihrem erlernten Beruf ...“ (ebd., 291f.).

„Das *Stigma* des Sonderschulbesuchs verringert ihre Ausbildungschancen im regulären Berufsausbildungssystem, auch dann, wenn sie zu den 20 Prozent der Sonderschülerinnen und -schüler gehören, die einen Hauptschulabschluss erworben haben“ (Wagner 2005, 224; Hervorhebung durch die Verfasserin). Fast alle Schüler/innen der Sonderschule sind chancenlos bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz im dualen System und angewiesen auf *berufsvorbereitende Maßnahmen* der Agentur für Arbeit. „Derartige Maßnahmen enthalten indessen die Gefahr, dass Jugendliche auf diese Weise nur von einer ‚Warteschleife‘ in die nächste gelangen. Abseits von Chancen auf eine arbeitgesellschaftliche Normalbiografie von Schule-Berufsausbildung-Erwerbstätigkeit leisten diese Jugendlichen mehrheitlich eine Lebensbewältigung zwischen ‚Maßnahmenverwaltung‘ und individuellen Zwischenlösungen“ (ebd., 224).

Diese Gefahr wird durch die Unübersichtlichkeit der Strukturen, die das BMBF (2005) selbst bestätigt, erhöht: „Nirgendwo in der Bildungslandschaft scheint es allerdings so berechtigt, von einem ‚Maßnahmedschungel‘ zu sprechen, wie im Bereich der Berufs(ausbildungs)vorbereitung. Schon die Lehrgänge der Bundesagentur waren bis zur Einführung des Neuen Fachkonzepts im Jahr 2004 in ihren unterschiedlichen Formen für Laien, erst recht aber für potenziell Teilnehmende verwirrend. Noch schwieriger ist es, die Formen und Konzepte der im jeweiligen Land geltenden schulischen Angebote sowie die Programme der Jugendhilfe zu kennen und zu unterscheiden“ (ebd., 34f.).

Nach Berechnungen des Instituts der deutschen Wirtschaft (Klein 2005) betrugen die Aufwendungen der Bundesagentur für Arbeit im Jahr 2004 für nachschulische Qualifizierungsmaßnahmen schätzungsweise 3,4 Milliarden Euro. Aus Sicht des Instituts handelt es sich dabei um teure *Reparaturmaßnahmen*, die auf „Versäumnisse des deutschen Bildungssystems“ zurückzuführen sind (IW-Pressemitteilung v. 11.01.2006).

„(Un-)erwünschte Folgen des bestehenden Systems der Benachteiligtenförderung und der beruflichen Rehabilitation“ – unter diesem Untertitel haben Burtscher/Ginnold (2004) das bestehende System analysiert und u.a. angemerkt: „Gesellschaft und Politik sind derzeit bereit, in berufliche Desintegration weitaus mehr zu investieren als in die berufliche Integration von Menschen mit Behinderung“ (ebd., 228).

Auch Allmendinger (2005) kritisiert die Philosophie, die hinter den *Benachteiligtenprogrammen* steht. Sie sieht darin den Versuch, „nachträglich die Potentiale zu erschließen, die vorgängig im Bildungssystem nicht kultiviert oder dort schon ganz aufgegeben worden sind“ (FR-Artikel v. 08.11.2005). Sie betont, dass die Eingliederungsmaßnahmen aus strukturellen Gründen zu spät kommen. „Weiterbildungsmaßnahmen sind vor allem dann wirkungsvoll, wenn sie auf einer stabilen Erstausbildung aufbauen.“ Aus ihrer Sicht wäre das Geld in einer „präventiven Bildungspolitik“ wirksamer und effizienter angelegt als in einer „aktiven Arbeitsmarktpolitik“. „Ziel jeder Schule muss es daher von früh an werden, so wenige Schüler wie möglich in die Bildungsarmut zu entlassen.“ Da diejenigen, die „in den Brunnen gefallen sind“, Unterstützung brauchen, plädiert sie für ein zweigleisiges systematisches Vorgehen über „Bildungsbrücken im Schul- und Vorschulsystem“, die durch „Brücken in den Arbeitsmarkt“ ergänzt werden (ebd.).

Andere Kritiker wie Schierholz (2005) halten der Bundesagentur für Arbeit vor, dass sie das Ziel der Eingliederung von benachteiligten Jugendlichen und solchen mit besonderem Förderbedarf gar nicht mehr ernsthaft im Auge hat und sich von dem Grundsatz einer *qualifizierten* Ausbildung für *alle* Jugendlichen verabschiedet, weil sie sich von dem arbeitsmarktpolitischen *Verwertbarkeitsdenken* leiten lässt. „Neue Ausschreibungsrichtlinien verstärken das Verdikt der Ökonomie bei der Vergabepaxis für Maßnahmen der Benachteiligtenförderung. Für die Träger, die Beschäftigten der Weiterbildungsbranche heißt das größerer Druck, Qualitätsverlust und Dumpingpreise. Für die Jugendlichen bedeutet das den Ausverkauf ihrer Chancen“ (ebd., 19).

Eine Verschlechterung der Angebote für benachteiligte Jugendliche geben auch Mitarbeiter der Agentur für Arbeit zu. Seit September 2004 gibt es keine *Förderlehrgänge* mehr für die Abgänger/innen aus Sonderschulen für Lernbehinderte, sondern nur *berufsvorbereitende Maßnahmen*. Diese sind kürzer und haben einen schlechteren Personal- und Betreuungsschlüssel. Mit der neuen „Einkaufspolitik“ ab 2006 würden die Angebote weiter „verschlankt“.

Die Trendwende in der Benachteiligtenförderung ordnet sich ein in die Sozialstaatsreform, die die Rolle des Sozialstaats gegenüber Bedürftigen neu beschreibt und die mit dem Anspruch der stärkeren *Eigenverantwortung gesellschaftliche Probleme* und deren *Folgen individualisiert*. Bezogen auf bildungsarme Jugendliche konstatiert Allmendinger (1999): „Müssen sich politische Entscheidungsträger ... mit dem Bestand an Niedrigqualifizierten konfrontieren, so setzt eine Renaissance der individuellen Zuschreibung ein“ und es wird auf die Eigenverantwortlichkeit des einzelnen verwiesen (ebd., 47). „Doch verantwortlich kann man nur sein, wenn man vorher aktiv verantwortlich gemacht worden ist – also mit Verantwortungsspielraum und -kompetenz ausgestattet worden ist. Für den gegenwärtigen Umbruch zu ‚Fördern und Fordern‘ müssen die eigentlichen Grundlagen in der Bildungs- und Wissenspolitik erst noch gelegt werden“ (Allmendinger 2005).

Lindmeier (1999) zieht aus der Situation der Sonderschüler/innen für die Sonderpädagogik den Schluss, dass sie sich der „pädagogisch äußerst undankbaren Aufgabe“ stellen muss, „sowohl auf ein Leben mit Erwerbsarbeit als auch auf ein Leben ohne Erwerbsarbeit vorzubereiten“ (ebd., 235). Bezeichnenderweise fehlt in seiner Aufgabenbeschreibung für die Sonderpädagogik eine *selbstkritische* Reflexion über die *institutionell* erzeugte Benachteiligung durch das (Sonder-)Schulsystem und dessen Mitverantwortung für den späteren sozialen Ausschluss.

2.1.3 Exklusion in städtischen Ballungsräumen

Die Kategorie der „new urban underclass“, wie von Wilson (1987) geprägt, bezeichnet die neue Armenentwicklung der Schwarzen-Ghettos in amerikanischen Innenstädten. Wilson hebt zwei Merkmale für diese Gruppe besonders hervor: „marginal economic position“ und „social isolation“ (Wilson 1991, 475). Für Häußermann et al. (2004) lässt sich die soziale Lage dieser Gruppe nicht mehr als Konflikt zwischen *Ausgebeuteten* und *Ausbeutern* darstellen. „Nicht mehr die Ausbeutung ist das Drama der städtischen Unterklasse, sondern die Nichtausbeutung, also die Tatsache, daß es nicht mehr genug Lohnarbeit für alle Stadtbewohner gibt“ (ebd., 210).

Auch für Westeuropa vollzieht sich vor dem Hintergrund erweiterter materieller und sozialer Möglichkeiten „der Ausschluß einer wachsenden Zahl von Langzeitarbeitslosen aus

dem Erwerbsleben. Allenthalben machen sich die zentrifugalen Tendenzen der kapitalistischen ‚Arbeitsgesellschaften‘ bemerkbar“ (Kronauer 1997, 28). Noch drastischer charakterisiert Beck (2006) die Entwicklung, wenn er bemerkt: „Im Nachtschatten wirtschaftlicher Globalisierung geraten immer mehr Menschen in eine Lage auswegloser Hoffnungslosigkeit, deren Schlüsselmerkmal es ist – es stockt der Atem – dass diese Menschen schlicht nicht gebraucht werden“ (ebd., 2).

In Deutschland ist die Problematisierung dieser Entwicklung erst spät in der Soziologie zum Thema geworden, da die „offenen sozialen Zuspitzungen der Beschäftigungskrise“ (Kronauer 1997, 29), wie sie in anderen Ländern erlebt werden, von dem „westdeutschen ‚Modell‘ des wohlfahrtsstaatlichen Interessenausgleichs“ (ebd., 30) lange Zeit überdeckt waren. Dies bietet aber auch, so Kronauer, die Chance, von den Debatten, die diese Begrifflichkeit der „underclass“ ausgelöst hat, zu lernen (ebd., 31).

Wie vor allem die in den USA geführte Debatte lehrt, kann das Konzept von Unterklasse nicht nur mit einem *kritischen strukturellen* Erklärungsansatz für soziale Benachteiligung verbunden werden, sondern auch – wie bei Murray (1984) – *gegen die Armen* selbst und ihre „culture of poverty“ verwendet werden und „einer reaktionären Sozialpolitik“ die Stichworte liefern (Häußermann et al. 2004, 15). Aus dieser Sicht ist der Rückzug vom Arbeitsmarkt bei schwarzen Jugendlichen nicht Resignation, sondern Ergebnis einer nüchternen Berechnung, dass es sich eher lohnt, von sozialstaatlichen Transferleistungen zu leben. „Damit werden die sozialstaatlichen Leistungen zur Ursache der Probleme erklärt, zu deren Lösung sie eingeführt wurden“ (ebd., 16).

Richtig an der These von der „Kultur der Armut“ ist nach Häußermann et al. „die Annahme, daß lang dauernde Armut und Arbeitslosigkeit sich über Anpassung und Sozialisation gleichsam in den Mentalitäten und Verhaltensweisen der Menschen selbst festsetzen können, so daß sie Integrationschancen, wenn sie sich ihnen bieten würden, gar nicht wahrnehmen könnten (...) Höchst fragwürdig sind jedoch die Interpretationen, die solche Phänomene von ihren ökonomischen und sozialräumlichen Voraussetzungen ablösen ...“ (ebd., 19).

Wegen der *ambivalenten* Verwendung des Begriffs *Unterklasse* plädieren Häußermann et al. für die Verwendung der Begriffe *Exklusion* oder *Ausgrenzung*, die in Frankreich und in den sozialpolitischen Programmen der Europäischen Gemeinschaft gebräuchlich geworden sind (ebd., 20). Sie verweisen darauf, dass der wichtigste Unterschied zwischen den Begriffen Unterklasse und Exklusion darin besteht, „daß sich der Unterklasse-Begriff auf eine bereits verfestigte soziale Lage bezieht, Exklusion dagegen sowohl den Prozeß als auch den Zustand der Ausgrenzung bezeichnet. Als Prozeßbegriff verstanden, lenkt Exklusion den Blick nicht nur auf die Betroffenen, sondern vor allem auch auf die Akteure und Institutionen der Ausgrenzung. Damit zielt der Exklusionsbegriff sehr viel deutlicher auf die Strukturen von Arbeitsmarkt und Wohlfahrtsstaat und ist deshalb weniger in der Gefahr, moralisierend mißverstanden und gegen die Armen gewendet zu werden“ (ebd., 21).

Diejenigen, die sich im Teufelskreis von Armut und Bildungsarmut befinden, sind in mehrfacher Hinsicht von Exklusion betroffen: von der *institutionellen Ausgrenzung* durch Schule und Ausbildung, von der *Ausgrenzung am Arbeitsmarkt* und damit einhergehend von *ökonomischer Ausgrenzung* „mit dem Verlust, innerhalb des regulären Erwerbssystems für den eigenen Lebensunterhalt oder den des gemeinsamen Haushaltes aufzukommen“ (Kronauer 1997, 39). Sie sind *kulturell ausgegrenzt* und haben nicht die Möglichkeit, „den gesell-

schaftlich anerkannten Verhaltensmustern, Lebenszielen und Werten entsprechend zu leben“ (ebd., 40). Sie sind *sozial ausgegrenzt* und *isoliert*. „Gesellschaftliche Isolation meint in diesem Zusammenhang in erster Linie den Kontaktverlust zu den im Erwerbssystem verankerten sozialen Klassen, damit zugleich das Schrumpfen ökonomischer Möglichkeiten und sozialer Alternativen“ (ebd., 42).

Wenn der *Teufelskreis* nicht durchbrochen wird, wächst mit dem Anteil der Migrantenkinder und der Kinder aus benachteiligten herkunftsdeutschen Familien die Zahl der zukünftig *Ausgegrenzten* und *Überflüssigen*. Sie konzentrieren sich in urbanen *Ballungsräumen* wie dem Ruhrgebiet sozialräumlich auf bestimmte Quartiere, Stadtteile und Teilregionen.¹⁴

Diese Armutsentwicklung haben Strohmeier/Kersting (1998) bezogen auf die demografisch schrumpfende Region des Ruhrgebiets in einem Aufsatz zu der plakativen Titelüberschrift veranlasst: „Immer weniger Kinder, aber immer mehr arme“. Am Beispiel der größten Metropolregion in der Bundesrepublik stellt Strohmeier (2002) fest, dass Kinder und Jugendliche heute in „zwei unterschiedlichen und im Verhältnis zueinander extrem abgeschotteten und undurchlässigen Milieus leben: zum einen in den segregierten Armutsvierteln und in Zechensiedlungen, denen heute die Zechen abhanden gekommen sind, im Ballungskern und am Ballungsrand, zum anderen in bürgerlichen Wohnvierteln im suburbanen und ländlichen Raum“ (ebd., 61).

Diesen *gegensätzlichen Lebenswelten* entsprechen die sozialräumlichen *Bildungsdisparitäten*. „In eher ‚bürgerlichen‘ Stadtgebieten besuchen die meisten Kinder ein Gymnasium – in den ärmeren Gebieten sind Hauptschule und Gesamtschule die häufigsten Schulformen“ (Terpoorten 2005, 197). Abbildung 2.2 zeigt am Beispiel der Stadt Essen, wie sich das für das Ruhrgebiet insgesamt charakteristische Nord-Süd-Gefälle der sozialen Ungleichheit in den ungleichen Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen kleinräumig manifestiert.

Für die von ZEFIR ermittelten und nach dem Grad der Belastung kategorisierten sechs Sozialraumtypen im Ruhrgebiet hat Terpoorten (2005) die mittleren Übergangsquoten von den Grundschulen zu den weiterführenden Schulen errechnet und kann z.B. feststellen, dass die Überweisungsquote zu den Sonderschulen (bezogen auf den Übergang am Ende der Grundschulzeit) mit der Belastung eines Stadtteils ansteigt und in den als benachteiligt geltenden Stadtteilen *doppelt* so hoch ist wie in den nicht oder wenig benachteiligten Stadtteilen (vgl. Tab. 2.4).

14 Angesichts der zahlreichen Belege durch die OECD (1994) und der wissenschaftlichen Erkenntnisse (Radtke/Weiß 2000), dass die elterliche Schulwahlfreiheit die soziale und ethnische Segregation verstärkt, ist die beschlossene Auflösung der Grundschulbezirke durch die Landesregierung von NRW vor dem Hintergrund der existierenden Problemlage bildungspolitisch unverantwortlich.

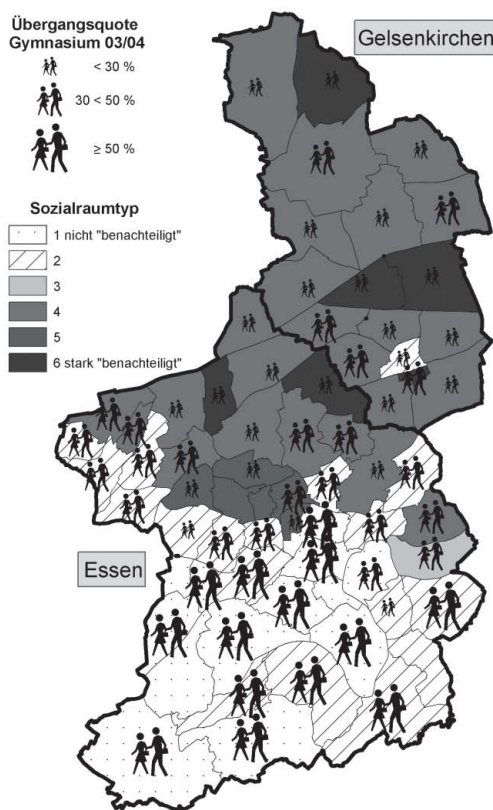


Abb. 2.2: Übergangsquoten zum Gymnasium und Sozialraumtypisierung am Beispiel der Stadt Essen

Quelle: LDS NRW Schuldaten – Schuljahr 03/04/KOSTAT 03/Volkszählung 87/Berechnung und Kartographie:
T. Terpoorten

Tab. 2.4: Mittlere Übergangsquoten (in %) nach Sozialraumtyp im Ruhrgebiet

Schulform	Sozialraumtyp						Ø
	1	2	3	4	5	6	
Gymnasium	49,5	42,4	38,6	29,2	26,2	19,5	33,6
Gesamtschule	18,1	21,4	19,6	27,9	27,1	34,1	25,3
Realschule	24,4	24,3	28,1	26,3	25,1	24,7	25,6
Hauptschule	7,4	11,2	13,2	15,6	20,5	20,6	14,6
Sonderschule	0,5	0,5	0,5	0,9	1,0	1,0	0,8

Quelle: LDS NRW Schuldaten, Schuljahr 2003/2004 – nach Berechnung v. T. Terpoorten

Geringe Lebensqualität des Quartiers, hohe Konzentration von Armut, niedriger Wohnwert, anregungsarme Umgebung, hohe ökologische und gesundheitliche Belastung, negatives Image des Wohnquartiers führen zu einem *geringen Selbstwertgefühl* der Bewohner, *schlechtem Wohlbefinden* und *geringen Entfaltungsmöglichkeiten* für Kinder (Breitfuss 2004, 131). Unter den benachteiligten und benachteiligenden *sozialräumlichen* Bedingungen werden „Armutsklassifikationen“ erworben. Sie sind als Anpassung an die Armutssituation zu verstehen, schaffen aber zugleich auch eine Entfremdung und eine größere Distanz zu den Qualifikationen, die in sozial normierten Institutionen wie Schule gebraucht werden, wenn man als Schüler/in erfolgreich sein will (von Freyberg 1993, 6).

Was die Produktion von Ausgeschlossenen gesellschaftlich bedeuten kann, wissen wir aus den Unruhen in den USA, aber auch den jüngsten Revolten von jugendlichen Immigranten in französischen Vorstädten, eine „Revolte der Überflüssigen“, wie Schiffauer (2006, 11) meint. Schiffauer hält es auch nicht für unwahrscheinlich, dass sich Ähnliches in Deutschland ereignen kann. Er spricht von einer „gestundeten Zeit“, in der sich allerdings diese Gesellschaft in „ganz unsinnige symbolische Kämpfe verstrickt“¹⁵ (ebd., 11).

Für Kronauer (1997) verbindet sich der *Zerfall der demokratischen Gesellschaft* weniger mit der Gefahr „einer politischen, möglicherweise antidemokratisch gerichteten Revolte der Ausgeschlossenen selbst“, als vielmehr mit „der Zerstörung der materiellen und sozialen Voraussetzungen von demokratischer Beteiligung“. Er hält es unter den politischen Vorzeichen für denkbar, dass in einer *gespaltenen* Gesellschaft „eine Mehrheit die für sie ‚überflüssige‘ Minderheit vom gesellschaftlichen Leben weitgehend ausschließt, ohne dadurch in der eigenen Lebensweise bedroht zu sein“. „Eine derart gesplante Gesellschaft kann durchaus überleben, mit repressiven oder anderweitig pazifizierenden Mitteln. Eine Demokratie wäre es nicht“ (ebd., 38).

2.2 Bildungspolitische Verweigerungen

Im Folgenden geht es darum, entscheidende bildungspolitische Versäumnisse in der Entwicklung des (west-)deutschen Schulwesens darzustellen, die strukturell maßgeblichen Anteil an Bildungs- und Ausbildungslosigkeit hatten und haben und damit für die gesellschaftliche Exklusion einer wachsenden Gruppe von bildungsarmen Menschen verantwortlich zu machen sind.¹⁶

Weil bei der Fokussierung auf *eingegrenzte bildungspolitische* Aspekte in dieser Arbeit die *Frühförderung* ausgeklammert bleibt, soll ausdrücklich klar gestellt werden, dass dieser

15 Die öffentlich gewordene Gewalttätigkeit von Schülern an der Rütli-Hauptschule in Berlin wurde vor allem von Teilen der CDU/CSU missbräuchlich dazu genutzt, die Ursache ausschließlich an den Migranten festzumachen und härtere Vorgehensweisen gegen nicht „integrierbare Ausländer“ zu fordern. Integrationspolitik wurde einmal mehr zum Gegenstand des Parteienstreits gemacht und notwendige gesellschaftspolitische Konsequenzen aus dem Mangel an Integrationsperspektiven für Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund in deprivierten Lebenslagen wurden zerredet.

16 Laut Berufsbildungsbericht 2006 des Bundesministeriums für Bildung und Forschung waren 1,3 Mio. Jugendliche im Alter zwischen 20 und 29 Jahren im Jahr 2004 ohne beruflichen Abschluss.

Bereich zur Unterstützung von frühkindlicher Entwicklung und Beratung von Familien der entscheidende Ansatz für Prävention und Intervention ist (vgl. Weiß 2000). Er ist in Deutschland trotz vieler politischer Beschwörungen am wenigsten realisiert, so dass dem staatlichen Bildungssystem das eigentliche *Fundament* fehlt.

Dass Armut und Bildungsarmut nicht allein mit *bildungspolitischen* Maßnahmen bekämpft werden können, ist selbstverständlich. Mit der thematischen Begrenzung auf die Bildungspolitik wird also keineswegs verkannt, dass es eine Vielzahl von anderen versäumten Handlungsnotwendigkeiten in fast allen Politikbereichen gibt, die eine *gleichberechtigte Teilhabe* am *gesellschaftlichen Leben* für *alle* bis heute verhindern oder behindern.

Bildungspolitisch gab es mit der Gründung des Deutschen Bildungsrates 1965 in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland die große Chance, Reformen umzusetzen, die in anderen europäischen Ländern sich zeitgleich vollzogen und von zwei Leitgedanken inspiriert waren: *Chancengleichheit* und *individuelle Begabungsförderung*. Der Umbau der Sekundarstufe und die Integration des Sonderschulsystems in ein integriertes Schulsystem erschienen mit wissenschaftlich begründeten Argumenten auch bildungspolitisch durchsetzbar (Herrlitz 2003, 17). Spätestens mit der Auflösung des Deutschen Bildungsrates 1975 waren diese Hoffnungen an der starren gesellschaftspolitischen Ausrichtung der CDU und ihrer Anhänger geplatzt.

Die Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ (1973) hätten einen *Paradigmenwechsel* in der *sonderpädagogischen* Förderung markieren können, wenn die Bildungspolitik in den Bundesländern ihnen gefolgt wäre. Beeinflusst von internationalen bildungspolitischen Entwicklungen und einer wachsenden Kritik an der Sonderschule verfolgte die Bildungskommission „eine Konzeption der weitmöglichen gemeinsamen Unterrichtung und Erziehung Behinderter und Nichtbehinderter und die stärkere Integrierung sonderschulischer Einrichtungen in das gesamte Schulsystem“ (Deutscher Bildungsrat 1974, 23). Die Neukonzeption wurde mit der Aufgabe eines *demokratischen* Staates begründet, die gesellschaftliche Integration von Behinderten sicherzustellen: „Diese Aufgabe, die sich für Behinderte und Nichtbehinderte in gleicher Weise stellt, kann nach der Auffassung der Bildungskommission einer Lösung besonders dann nahegebracht werden, wenn die Selektions- und Isolationstendenz im Schulwesen überwunden und die Gemeinsamkeit im Lehren und Lernen für Behinderte und Nichtbehinderte in den Vordergrund gebracht werden; denn eine schulische Aussonderung bringt die Gefahr ihrer Desintegration im Erwachsenenleben mit sich“ (ebd., 16).

Tatsächlich aber orientierte sich die KMK in der Folgezeit an der 1972 von ihr veröffentlichten „Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens“, die einen weiteren *Ausbau* und größere *Differenzierung* des Sonderschulwesens vorsah. Muth (1977), der maßgeblich an den Empfehlungen des Bildungsrats mitgearbeitet hatte, stellte dazu enttäuscht fest: „Unverbrüchlich hält diese Empfehlung an den unabhängig vom allgemeinen Schulwesen separat bestehenden Formen des Sonderschulwesens fest“ (ebd., 89). Zu dieser *Verweigerungshaltung* der KMK passte, dass in keinem einzigen westdeutschen Bundesland ein flächendeckendes *ersetzendes* Gesamtschulsystem im Anschluss an die Durchführung des ebenfalls vom Deutschen Bildungsrat vorgeschlagenen Experimentalprogramms mit verschiedenen Formen von Gesamtschulen eingeführt wurde.

In den 1980er Jahren gab es für die Bildungspolitik genügend Anlässe zur Besinnung und Einleitung eines Kurswechsels. Die *Integrationsbewegung*, im Wesentlichen getragen von Eltern und unterstützt von Schulen, Lehrerverbänden, Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen, erzwang Modellversuche zum gemeinsamen Lernen in allen westdeutschen Bundesländern. Mit den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitforschung konnte sie nachweisen, dass das gemeinsame Lernen sich in *allen Dimensionen* des Lernens erfolgreich für *behinderte* und *nichtbehinderte* Kinder und Jugendliche erweist.

Auch wissenschaftliche Untersuchungen über die *geringe Lernwirksamkeit* der Sonderschule in den vergangenen Jahrzehnten hätten der Bildungspolitik als Hinweis dienen müssen, sich von der separierenden Förderung in Sonderschulen abzuwenden (Schnell 2003, 89ff.). Internationale Erklärungen wie die von Salamanca (1994) auf der von der UNESCO und dem spanischen Erziehungsministerium gemeinsam durchgeführten „Weltkonferenz Sondererziehung, Zugänglichkeit und Qualität“ sind ebenfalls an der Ignoranz der deutschen Bildungspolitik abgeprallt. Es scheint die Bildungspolitik auch nicht weiter anzufechten, dass die Bundesregierung zwar der UN-Kinderrechtskonvention 2002 beigetreten ist, aber die bildungspolitischen Empfehlungen der Konvention bislang in Deutschland nicht umgesetzt worden sind. Die National Coalition zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention stellt dazu in einem „Diskussionspapier“ (2005) fest, dass vor dem Hintergrund der eingegangenen völkerrechtlichen Verpflichtungen der Bundesrepublik Deutschland die Defizite des deutschen Schulsystems wie z.B. die „Vernachlässigung sozial benachteiligter Kinder“, die „Diskriminierung von Kindern mit Auffälligkeiten und Behinderungen“, der „Ausschluss vom gemeinsamen Unterricht“ sowie die „Verletzung des Rechts auf Partizipation“ als „Rechtsverletzung“¹⁷ gewertet werden müssen (ebd., 5).

Wurde nachweislich die *Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen* als Weg zur *Überwindung* des *gegliederten (Sonder-)Schulsystems* bildungspolitisch verweigert, so zeigt sich in der mehrheitlichen Reaktion der Bildungspolitik auf die Ergebnisse der internationalen Leistungsvergleiche, dass es weiterhin keine Bereitschaft gibt, die notwendigen Konsequenzen für eine grundlegende Strukturreform zugunsten einer *inkluisiven Schule* in einem *inkluisiven Schulsystem* zu ziehen.

2.2.1 Integration: die verweigerter Chance zur Transformation des selektiven (Sonder-) Schulsystems

Nicht die fachöffentliche Kritik an den Sonderschulen, die um 1970 laut wurde, nicht die Bildungsratsempfehlung von 1973, sondern der Druck von Eltern behinderter Kinder aus integrativ arbeitenden Kindertagesstätten, die die gemeinsame Erziehung auch in der Grundschule fortsetzen wollten, führte zu ersten integrativen Schulversuchen, denen wissenschaftliche Begleitungen zugeordnet wurden (Roebke et al. 2000, Schnell 2003).

Neben der GEW hat vor allem der Grundschulverband (vormals: Arbeitskreis Grundschule) als Organisation die *pädagogischen Entwicklungsperspektiven* erkannt, die in der gemeinsamen Erziehung und Bildung von Kindern mit und ohne Behinderungen liegen. Auf

17 Der UN-Sonderberichterstatter für die UN-Menschenrechtskommission hat sich dieser kritischen Sicht auf seiner offiziellen Inspektionsreise durch Deutschland im Februar 2006 angeschlossen.

einem Kongress des Arbeitskreises Grundschule 1969 wurde als Entschließung verabschiedet: „Es soll Ziel der Grundschullehrerschaft und der Schulbehörden werden, die Zahl der sonderschulbedürftigen, besonders der lernbehinderten Kinder, durch Erziehung und Unterricht und durch schulorganisatorische Maßnahmen möglichst niedrig zu halten“ (Entschließung 1970, 104f., zit. nach Schnell 2003, 162f.). Weiter heißt es dort über die Rolle des Grundschullehrers: „Vor allem muß er sich darüber klar werden, daß durch Schule und Unterricht Lernbehinderung begünstigt oder vermieden werden kann“ (ebd., 163).

Auf dem Grundschulkongress 1995, den der Arbeitskreis Grundschule zusammen mit der GEW, dem VBE und der Aktion Humane Schule ausrichtete, gelang es, ein gemeinsames Memorandum zu verabschieden. Darin wird gefordert, dass die Grundschule „als erfahrbares Modell einer humaneren Lebenswelt“ zu gestalten ist und „Strukturen, die Ungleichbehandlung, Selektion und undemokratisches Verhalten begünstigen, abgebaut werden müssen“ (Berliner Memorandum 1995, 18, zit. nach Schnell 2003, 161).

Der Grundschulverband veröffentlichte 1996 eine Empfehlung zur Neugestaltung der Primarstufe mit dem Titel „Die Zukunft beginnt in der Grundschule“ (Faust-Siehl et al. 1996). Dort heißt es u.a.: „Erst durch die Verschiedenheit der einzelnen erhält die Gemeinsamkeit ihren Reichtum. Diesen Reichtum ins Bewußtsein zu heben, zu pflegen und in gemeinsame Projekte einzubinden, ist ein wichtiger gesellschaftlicher Auftrag der Grundschule. Für die Grundschule der Zukunft wird es ein entscheidender Prüfstein sein, wie viel Heterogenität sie zulassen und produktiv ins Spiel bringen kann. In einer Pädagogik der Vielfalt können Unterschiede bewußt gelebt werden und tragen zum gemeinsamen Unterricht bei“ (ebd., 29f.).

Der Arbeitskreis Grundschule und spätere Grundschulverband sowie andere Befürworter/innen der Integration konnten sich auf die konkreten Erfahrungen in den Schulversuchen berufen, die in den achtziger Jahren durchgeführt und von zahlreichen wissenschaftlichen Begleitungen ausgewertet und dokumentiert wurden. Dass die Integrationsforscher/innen in einem engen Austausch miteinander waren und ihre Ergebnisse verglichen, darauf verweist Preuss-Lausitz (1991), wenn er mit Bezug auf den Berliner Schulversuch in der Uckermark-Grundschule feststellt: „Die Ergebnisse dieses Schulversuchs sind umso gewichtiger, als sie mit anderen bundesdeutschen Integrationsstudien – trotz teilweise differenzierender Schülerzusammensetzungen und methodischer Zugänge – in weiten Teilen in Übereinstimmung stehen. Die Wissenschaftlichen Begleitungen aus dem Saarland, aus Schleswig-Holstein, aus Berlin, aus Rheinland-Pfalz, aus Nordrhein-Westfalen, Bremen und Hamburg standen und stehen in engem Kontakt über Ziel und Methodenfragen, Ergebnisse und Bewertungsmöglichkeiten. Daher kann die Aussage gewagt werden, dass Forschungsansatz und Hauptergebnisse gerade für den ‚Normalfall‘ pädagogischer – wohnortnaher und kooperativer – Integration repräsentativ sind“ (ebd., 53).

Die Uckermark-Grundschule steht beispielhaft für die Konzeption einer *stadtteilbezogenen, wohnortnahen* Integration. Sie begann 1982/83 mit der Integration und wurde sechs Jahre lang wissenschaftlich begleitet. Nachgewiesen wurde eine *große Elternzustimmung* aus allen sozialen Schichten. Es gab sogar einen positiven Creaming-Effekt, denn „*der Anteil von Schülern aus Haushalten, in denen Vater und/oder Mutter das Gymnasium besucht hatten, verdoppelte sich innerhalb von fünf Jahren*“ (Preuss-Lausitz 1991, 53; Hervorhebung durch den Verfasser). Weiterhin zeigten sich gelingende *soziale* Integration der *behinderten* und *nicht-*

behinderten Kinder und *zunehmendes* gegenseitiges Verständnis im Verlauf der sechsjährigen Grundschulzeit. Die *individuelle Lernentwicklung* der *behinderten* und *nicht-behinderten* Kinder wurde mehrheitlich als positiv eingeschätzt (ebd., 53ff.).

Da gerade die soziale Integration von behinderten Kindern von Befürwortern der Sonderschule bezweifelt wird, wurde diesem Aspekt im Modellversuch besonders viel Beachtung eingeräumt. Diesbezüglich lautete das Ergebnis: „Zusammenfassend kann aus unseren mehrjährigen Untersuchungen festgestellt werden: Für die Gutachtenkinder dieser wohnortnahen Integration kann *zurückgewiesen* werden, daß unter Bedingungen integrativer Pädagogik schulleistungsschwache, sinnes- und körperbehinderte Schülerinnen oder Schüler grundsätzlich oder auch nur überwiegend nicht sozial integriert sind – auch am Nachmittag, daß sie Schulunlust entwickelten, soziale Zurückweisung erführen oder hohen Leistungsdruck erlebten. Vielmehr besteht weitgehende Zufriedenheit und Freude am Schulbesuch“ (ebd., 57; Hervorhebung durch den Verfasser).

Die erste nordrhein-westfälische Integrationsklasse entstand in der evangelischen Grundschule Bonn-Friesdorf 1981/82, die seit 1885/86 mit der Gesamtschule Bonn-Beuel zusammenarbeitet und damit den integrativen Anschluss in der Sekundarstufe gewährleistet. Unter der wissenschaftlichen Begleitung von Dumke/Schäfer (1993) konnte sowohl für die *Primarstufe* als auch für die *Sekundarstufe* belegt werden, dass integrativer Unterricht *ohne Leistungseinbußen* allen Schülerinnen und Schülern zugute kommt (ebd., 113f.).

Mit Brandenburg startete das erste ostdeutsche Bundesland einen Modellversuch, der wissenschaftlich von 1992 bis 1996 von Heyer, Preuss-Lausitz und Schöler (1997) begleitet und ausgewertet wurde. Neben den bekannten positiven Effekten der Integration konnte zusätzlich der günstige Einfluss auf die Entwicklung *demokratischer Einstellungen* ermittelt werden: „Integrationserfahrung führt zu größerer Toleranz gegenüber Behinderten und anderen stigmatisierbaren Gruppen (Ausländern, unsportlichen Kindern), fördert also demokratische Haltungen ... Das gilt auch für Förderkinder“ (Preuss-Lausitz 1997a, 202).

Trotz der erfolgreichen Integrationsversuche und der unstrittigen Tatsache, „daß die gemeinsame Erziehung die Grundschule erheblich verändert hat und von dieser Veränderung sowohl Behinderte als Nichtbehinderte profitieren“ (Meißner 1997, 11), was ebenso für das gemeinsame Lernen in der Sekundarstufe I gilt (Preuss-Lausitz/Maikowski 1998, Köbberling/Schley 2000), ist der Gemeinsame Unterricht heute in den meisten Schulgesetzen nur verankert als „eine, meist ausdrücklich mit finanziellem Vorbehalt etablierte, Form sonderpädagogischer Förderung. Die rechtlichen Strukturen und die realen Möglichkeiten integrativer Beschulung sind von Land zu Land extrem unterschiedlich“ (Preuss-Lausitz 2005b, 71). Es gilt immer noch die kritische Einschätzung von Eberwein (1994): „Die Bundesrepublik stellt im europäischen Vergleich ein integrationspädagogisches Entwicklungsland dar“ (ebd., 67).

Gab es in den 1980er Jahren den Eindruck, dass eine *Integrationsbewegung* als neue soziale Bewegung die Entwicklung des Gemeinsamen Unterrichts und der nichtaussondernden Schulpraxis weitertreiben und letztendlich die Politik auf eine entsprechende Umsetzung verpflichten könnte, so ist spätestens im ersten Jahrzehnt des neuen Jahrhunderts Ernüchterung eingetreten. Selbst da, wo die Integration sich besonders gut entwickeln konnte wie in dem Hamburger Modell der integrativen Grundschule, wird sie durch politische Beschlüsse in ihrer Substanz beschädigt (Schuck 2005).

Insgesamt muss festgestellt werden, dass es nicht gelungen ist, über die Integration von Schülern und Schülerinnen mit Behinderungen die „politische Anthropologie ungleicher Chancen“ (Brumlik 2002) zu überwinden. Es muss vielmehr als ernstes Problem angesehen werden, „dass der gemeinsame Unterricht sich nicht ... zu einem ersetzenden System hat entwickeln können, sondern ein ergänzendes System geblieben ist – neben dem gegliederten Schulwesen, im Rahmen eines gestuften und damit selektiven Systems unterschiedlicher Angebote und ‚Integrationsstufen‘“ (Hinz 2004, 43). Aus den Hamburger Erfahrungen leitet Schuck (2005) ab: Die „theoretische Inkompatibilität der Parallelsysteme“ hat nicht nur zu konzeptionellen Verwerfungen geführt, sondern leistet auch einem verflachenden Verständnis von Integration Vorschub (ebd., 8).

Auch Feuser (1995) kritisiert die *Differenz* zwischen dem Integrationsanspruch und seiner bildungspolitischen Realisierung in der pädagogischen Praxis. Integration hat die Sonderschule nicht ersetzt, sondern ist dem separativen System verhaftet und betreibt die Sache der Segregation. Als integrativ bezeichnet er „eine Allgemeine (kindzentrierte und basale) Pädagogik, in der *alle* Kinder und Schüler in Kooperation miteinander, auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau, nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen, in Orientierung auf die ‚nächste Zone ihrer Entwicklung‘ an und mit einem ‚gemeinsamen Gegenstand‘ spielen, lernen und arbeiten“ (ebd., 168; Hervorhebung durch den Verfasser).

Das Kostenargument der Bildungspolitik¹⁸, die angibt, dass Integration zu teuer und deshalb nicht finanzierbar sei, ist falsch und von Preuss-Lausitz (1996, 2000a) mehrfach widerlegt worden. Dennoch wird es bis heute als Grund dafür angegeben, warum die Integration bildungspolitisch so wenig Unterstützung findet. Demgegenüber haben Meier/Heyer (1999) den eigentlichen *politischen Widerstand* gegen eine konsequente integrative Entwicklungsperspektive für die Grundschule damit erklärt, dass eine integrative Grundschule zwei Forderungen nicht erfüllt, „die an die Grundschule offen oder verdeckt gestellt werden. Diese Forderungen sind:

- Grundschule ist eine Vorschule zur Vorbereitung der Kinder auf das folgende und vor allem auf das ‚höhere‘ Schulwesen.
- Grundschule ist eine Schule der Auslese für das höhere Schulwesen.

Integration fordert dagegen eine Schule für alle Kinder ohne Aussonderung und Auslese. Sie stellt deshalb von anderer Seite an die Grundschule eine Anforderung, die mit den Demokratisierungsprozessen der Weimarer Republik schon gestellt war und bis heute in ihren Konsequenzen nicht voll verwirklicht wurde“ (ebd., 227).

Quantitativ ist der *Ausbau* der Integration von Bundesland zu Bundesland (Preuss-Lausitz 2005b) und sogar *innerhalb* der Bundesländer äußerst unterschiedlich realisiert, was wiederum deutlich macht, dass unter den Bedingungen des herrschenden Föderalismus die *regionale Gleichheit* der Bildungs- und Lebenschancen nicht verwirklicht ist.

Die *qualitative* Entwicklung der bestehenden Integrationsangebote ist nicht nur durch die *Parallelität* von *integrativer* und *segregativer* sonderpädagogischer Förderung, wie oben

18 Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes (April 2006) beliefen sich die Ausgaben je Schüler/-in in 2003 für die Sonderschule auf 11.700 €. Sie waren damit 3-mal so hoch wie die Ausgaben für die Grundschule.

angeführt, negativ berührt. Sie wird auch beschädigt durch den *Sparkurs* im Bildungsbereich und den Mangel an geeigneter Unterstützung der Lehrer/innen in *Aus- und Fortbildung*. Dumke (1997) hat z.B. nach der gesetzlichen Absicherung des Gemeinsamen Unterrichts in NRW die Voraussetzungen zur Umsetzung der neuen Regelung über eine schriftliche Befragung von Lehrerinnen und Lehrern der Grund- und Sonderschulen erkundet. Obwohl er herausfand, „daß sich die meisten Grundschullehrer nicht genügend für den gemeinsamen Unterricht qualifiziert fühlen und daß aus diesem Mangel an Kompetenz der nachdrücklich geäußerte Wunsch nach Fortbildung und Unterstützung nur allzu berechtigt ist“ (ebd., 50), gibt es bis heute kein entsprechendes *Qualifizierungskonzept zur Fort- und Weiterbildung der Grundschullehrer/innen*. Dieses Versäumnis wiegt umso schwerer, als Dumke in dieser Untersuchung zeigen konnte, dass die Grundschullehrer/innen mehr Bereitschaft für den Gemeinsamen Unterricht zeigten als die Sonderschullehrer/innen, deren Vorbehalte gegen den Gemeinsamen Unterricht „deutlich stärker ausgeprägt“ waren (ebd., 51).

War der Gemeinsame Unterricht während der Versuchsphase vielleicht der am stärksten *evaluierte* pädagogische Bereich, so ist er nach Abschluss der Schulversuche und der gesetzlichen Implementierung unter zunehmend ungünstigeren Bedingungen sich selbst überlassen worden. Während allenthalben Qualitätsüberprüfungen gefordert und eingeführt werden, bleibt der gesamte Bereich der sonderpädagogischen Förderung außen vor und führt ein relativ isoliertes und marginalisiertes Inseldasein. Das gilt insbesondere für die Sonderschule für Lernbehinderte (Wocken 2005).

Unter solchen *Bedingungen* haben sich beispielweise in NRW problematische *pragmatische* Konstrukte der *äußeren* Differenzierung entwickelt, die den bewährten Grundsätzen des gemeinsamen Lernens widersprechen (Dumke/Schäfer 1993, Preuss-Lausitz 1998). So werden Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf häufig nur in der Form gefördert, dass sie getrennt von ihren Mitschülern und Mitschülerinnen z.B. für zwei bis drei Stunden in der Woche von einem Sonderpädagogen unterrichtet werden, der „eingeflogen“ wird, also nicht Teil des Lehrerkollegiums ist.

Schulaufsichtlich wurde bis in die jüngste Zeit die Konstruktion der kostengünstigen *sonderpädagogischen Fördergruppe* insbesondere für weiterführende Schulen der Sekundarstufe I als eine integrative Organisationsform empfohlen und genehmigt. Sie stellt eine lockere Anbindung einer Schülergruppe mit unterschiedlichem sonderpädagogischem Förderbedarf – in der Regel in den „weichen“ Fächern wie Sport, Kunst und Musik – an so genannte *Patenklassen* dar. Ansonsten wird sie getrennt von den nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern von einem Sonderpädagogen unterrichtet. Dazu stellte Preuss-Lausitz (1997) in einem Gutachten für die Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Düsseldorfer Landtag ablehnend fest: „So sehr seitens des KM versucht wird, die Einrichtung SoFöGr an die Zusammenarbeit mit den übrigen Klassen der Regelschule zu binden (‘pädagogisches Konzept’), so klar ist, daß es eine Täuschung der Erziehungsberechtigten (und der Schüler!) wäre zu behaupten, hier würde integrative Unterrichtung fortgesetzt“ (ebd. 19).

Eines der Hauptprobleme, das auch negativ zurückwirkt auf die Integration in der Grundschule, ist in allen Bundesländern der Mangel an *verlässlicher Kontinuität* im *Übergang zur Sekundarstufe I* für die Kinder, die schon in der Grundschule gemeinsam unterrichtet wurden. Der Ausbaustand der Integration im Bereich der weiterführenden Schulen hinkt gegenüber

dem in der Grundschule in allen Bundesländern hinterher. ¹⁹ Jahr für Jahr müssen Eltern und Kinder bangen, ob sie im Losverfahren einen Platz in einer Integrationsklasse bekommen, da anderenfalls nur die Verpflichtung zum Besuch der Sonderschule bleibt.

Diese *politisch verschuldeten Defizite*, die in NRW sehr deutlich zu Tage treten, haben Schulte (2005) zu der Aussage veranlasst: „Stillstand ist Rückschritt“ (ebd., 9). Neben der krassen Unterfinanzierung des Gemeinsamen Unterrichts in der Grundschule und der fehlenden Ausbauperspektive in der Sekundarstufe I kritisiert er u.a. den Mangel an zukunftsweisenden Konzepten. „Die Chance zur Prävention wurde bei der neuen Schuleingangsphase vertan aus Angst, man könne auf Akzeptanzprobleme stoßen, wenn die sonderpädagogische Förderung einbezogen würde“ (ebd., 10).

Die vielfach geäußerten Wahrnehmungen einer zunehmenden *Verflachung des Integrationsgedankens* innerhalb *selektiver* Schulstrukturen hat Hinz (2002, 2003, 2004) aufgegriffen und im Anschluss an die nordamerikanische Diskussion kritisch vertieft in der Gegenüberstellung von *sonderpädagogischer Integrations-* und *integrationspädagogischer Inklusionspraxis*. Sie unterscheiden sich für ihn in der Weise, dass dem *individuumbezogenen* Ansatz der Integration der *systemische* der Inklusion gegenübersteht. Die *inklusive* Schule ist ein umfassendes System für alle, in das niemand von außen eingegliedert werden muss. Ressourcen und Curricula gelten für alle, sie werden aber *individualisiert* eingesetzt. Sonderpädagogen unterstützen die *heterogenen* Gruppen, nicht die behinderten Kinder. Dagegen erfolgt in der *integrativen* Schulpraxis mit der Eingliederung eine *Kategorisierung* in *behinderte* und *nicht-behinderte* Kinder. Der zusätzliche Ressourceneinsatz und die individuellen Förderpläne werden *individuumbezogen* legitimiert. Die Sonderpädagogen haben lediglich die behinderten Kinder im Blick (2004, 43ff.).

Bezogen auf die *Integrationstheorie* konstatiert Hinz: „Die Theorie der deutschsprachigen Integrationspädagogik zeigt von Anfang an ein aus heutiger Sicht inklusives Verständnis der Integration, sie hat immer schon unterschiedliche Dimensionen von Heterogenität thematisiert“ (ebd., 55). Davon setzt sich nach Hinz die *sonderpädagogische Theorie* deutlich ab. Sie hat den Fokus nicht auf Kinder und Jugendliche in einer *heterogenen* Gruppe, sondern auf solche mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Für die sonderpädagogische Theorie ist Integration lediglich „eine von mehreren Beschulungsvarianten für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf – SchülerInnen ohne diesen bleiben meist außerhalb des Blickfeldes. Damit wird diesem Verständnis nach Integration und Integrationspädagogik zu einem Teil von Sonderpädagogik, ...“ (ebd., 58).

Er plädiert deshalb dafür, im Zusammenhang mit dem ursprünglichen integrationspädagogischen Anliegen von *Inklusion* zu sprechen. „Inklusion baut praxisbezogen optimierend und erweiternd auf Integration auf und bringt einen verschärften Fokus für die Praxisreflexion“ (ebd., 69). Damit greift er auf Sander (2003) zurück, der den Begriff Inklusion in einem Stufenmodell sonderpädagogischer Förderung als „optimierte Integration“ definiert.

19 In NRW gab es bis zum Schuljahr 2004/2005 Integrationsklassen in der allgemeinen Sekundarstufe I nur im Rahmen von 30 Schulversuchen, an denen sich ausschließlich Gesamtschulen und Hauptschulen beteiligten. Mit der gesetzlichen Einführung „integrativer Lerngruppen“ in der Sekundarstufe I ist zwar ein Weg für den Ausbau vorgesehen, der aber finanziell in keiner Weise abgesichert ist.

Die damit ausgelöste Kontroverse innerhalb der Integrationsforschung berührt deren Selbstverständnis und Funktion im Kontext bildungspolitischer und gesellschaftspolitischer Entwicklungen nach den Schulversuchen. Sie soll deshalb hier kurz angesprochen werden.

Preuss-Lausitz (2006) weist die „Überwindung“ des Integrationsbegriffs durch den Inklusionsbegriff zurück. Aus seiner Sicht ist damit „faktisch eine Abwertung der unter diesem Begriff geleisteten bisherigen praktischen Arbeit und Forschung“ verbunden. „Der Inklusionsbegriff eröffnet keine *qualitativ andere* Anschlussfähigkeit zu Begriffen wie Vielfalt, Kooperation, Schule für alle, Gemeinschaftsschule, Heterogenität, Chancengleichheit, Lerneffektivität, Partizipation, Peer-Lernen usw.“ (ebd., 94; Hervorhebung durch den Verfasser). „Wichtiger als Begriffsdebatten wäre die Abkehr von der Selbsttäuschung, durch inklusive Schulpraxis würden immer mehr Sonderschulen überflüssig“ (Preuss-Lausitz 2005b, 77). „Sonderschulen werden, wie sich derzeit zeigt, nie ‚überflüssig‘, weil es den *strukturellen Konservatismus von Institutionen* gibt. ‚Gute‘ – ‚inklusive‘ Praxis vor Ort ändert keinerlei Strukturen: Nur die bildungspolitische Entscheidung, Sonderschulformen (jahrgangsweise) auslaufen zu lassen und das entsprechende Personal in die Regelschulen zu verlagern, würde Veränderung bewirken, ähnlich wie beim Verbot der Zurückstellung von Sechsjährigen oder beim Sitzenbleiben“ (ebd., 77; Hervorhebung durch den Verfasser).

Der Kritik an der *Verflachung* des Gemeinsamen Unterrichts hält er entgegen: „Bei aller Widersprüchlichkeit werden durch das gemeinsame Lehren und Lernen die Chancen einer eigenständigen, demokratischen Lebensführung für die Kinder mit (sonderpädagogischem) Förderbedarf erhöht. Allen Schülern mit und ohne Behinderungen wird eine Ahnung vermittelt, wie trotz Unterschiedlichkeit eine humane Schule und eine humane Gesellschaft aussehen könnte. Integrationspädagogik stellt daher zugleich eine Kritik am selektiven Charakter des deutschen Bildungssystems, an seiner auf fiktive Homogenität und auf Separierung des Unterschiedlichen setzenden Philosophie dar und stärkt die Demokratie“ (ebd., 76).

Preuss-Lausitz (1998) sieht die Aufgabe der Integrationsforschung für die Phase nach den Schulversuchen darin, „die gute Schule der Vielfalt in der Gemeinsamkeit zu fördern“. Für ihn stellt die Integration mit ihren vielen *Heterogenitätsdimensionen* einen *pädagogischen Prozess* dar. Dieser Prozess schließt auch eine evaluative Überprüfung der integrativen Praxis mit ein. Die „verstärkte Selbstreflexion“, so seine Forderung, „darf allerdings nicht nur für den gemeinsamen Unterricht gelten, sondern auch für die Sonderschule“. „Wer von den Qualitäten (oder den Mängeln) des gemeinsamen Unterrichts spricht, darf von denen der Sonderschule nicht schweigen.“ Sein Grundsatz lautet: „Die Qualität des gemeinsamen Unterrichts sollte immer unter Beachtung der realen Qualität der analogen Sonderschule beurteilt werden“ (Preuss-Lausitz 2001, 47).

Feuser (2006) warnt davor, mit dem Begriff der Inklusion Verhältnisse vorzugaukeln, die es (noch) nicht gibt. „Mit ‚Inklusion‘ sollten wir das Bemühen um Integration in der harten Wirklichkeit gesellschaftlicher Exklusion von Minderheiten und Menschen ... weder beschönigen noch zerreden“ (ebd., 4). In Theoriebildung und Praxis der Integration vermisst er das politische Bewusstsein, dass Integration als ein auf die gleichberechtigte und gleichwertige Teilhabe aller an Bildung ausgerichteter *Transformationsprozess* „nur auf der Basis eines selektierenden, ausgrenzenden und segregierenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems etabliert werden kann, also von ihrem Gegenteil aufgerollt werden muss“ (ebd., 2). Feuser verdeutlicht die Gefahr, die sich mit einer von den *herrschenden Bedingungen* abgelös-

ten Kritik an der Integration verbindet. Sie droht *ahistorisch* und *apolitisch* zu werden und sich der eigentlichen Aufgabe zu entziehen, sich mit den gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen auseinanderzusetzen, die sich im letzten Jahrzehnt „in besonderer Weise zu Lasten des Anliegens der Integration und zu Gunsten gesellschaftlicher Spaltungsprozesse“ ausgewirkt haben (ebd., 2).

2.2.2 Verweigerung der Strukturreform als deutscher Dauerreflex

Wenn man so will, hat die deutsche Bildungspolitik mit den internationalen Leistungsvergleichsstudien und den darin enthaltenen Ergebnissen eine neue Chance für eine *grundlegende Kurskorrektur* bekommen, nachdem die integrationspädagogischen Erfolge mit heterogenen Lerngruppen für einen strukturellen Umbau des zergliederten (Sonder-)Schulsystems ungenutzt geblieben sind und mit der Einführung der Gesamtschule als lediglich *ergänzende* Schulform die Strukturreform der 1970er Jahre unvollendet stecken bleiben musste.

PISA hat, wie Tillmann (2003) formuliert, gezeigt: „Die fachlichen Leistungen der deutschen 15-Jährigen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft sind international nicht einmal mittelmäßig. Besonders schwach ist die Ausbildung der Kompetenzen im unteren Bereich – fast ein Viertel der Schülerinnen und Schüler werden hier der schlecht qualifizierten ‚Risikogruppe‘ zugerechnet. Darunter befindet sich ein besonders hoher Anteil von Migrantenkinder. Die soziale Auslese in unserem Schulsystem ist so scharf wie in keinem anderen Land, besonders herausragende Spitzenleistungen finden sich dennoch viel zu selten. (...) Wir müssen die Ursachen für die PISA-Lerndefizite nicht so sehr in der Grundschule, sondern vor allem in der Sekundarstufe I suchen“ (ebd., 6). Dies führt im Ergebnis zu der „Zusammenfassung der vielen Migrantenkinder mit den leistungsschwachen deutschen Kindern in einer Schulform, der Hauptschule“²⁰ (ebd., 7). Dies ist „international gesehen eine völlig einmalige, eine eindeutig rückständige Organisationsstruktur. Dass es gerade deshalb bei dieser Schülerschaft nicht zu einer angemessenen Leistungsförderung kommen kann, liegt auf der Hand – und wird von der OECD²¹ auch als spezielles Problem der deutschen Schulstruktur eindeutig thematisiert. In Deutschland wird die Schulstrukturfrage nach wie vor lieber tabuisiert“ (ebd., 7).

In der PISA-Studie 2000 (Klieme et al. 2001) wird dieser Sachverhalt der *strukturell bedingten Benachteiligung* konkretisiert durch den aufschlussreichen Hinweis: „Auch bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und identischem sozioökonomischen Status ist die Leistung eines Gymnasiasten um 49 Punkte höher als die Leistung eines Hauptschülers“ (ebd., 182). Diese Punktzahl entspricht einem Leistungsabstand von ungefähr *eineinhalb* Schuljahren!

20 Leider fehlt hier der Hinweis auf die Sonderschule. Sie ist weder bei den internationalen noch den nationalen Leistungsvergleichsstudien einbezogen worden.

21 Andreas Schleicher, Leiter des OECD-Programms PISA bei der OECD in Paris, hält der deutschen Bildungspolitik kritisch vor, „dass das Bildungssystem in Deutschland der Anforderung mit Verschiedenheit, mit Heterogenität konstruktiv umzugehen, nicht gerecht wird. (...) Klar bleibt, dass die gegenwärtigen, auf Selektion anstatt auf individuelle Förderung ausgerichteten Schulstrukturen in Deutschland diesen Anforderungen nicht gerecht werden“ (Interview mit Bildung Plus v. 23. 09. 2004, zit. nach PISA-INFO 31/2004, hrsg. vom GEW Hauptvorstand).

Obwohl auch die nachfolgende Studie PISA 2003 deutlich gemacht hat, dass der Abstand zwischen den Leistungen der Leistungsschwächsten in der Hauptschule und den Leistungsstärksten im Gymnasium und damit die soziale Chancenungleichheit nicht kleiner, sondern zwischenzeitlich größer geworden ist, weigert sich die Kultusministerkonferenz (KMK), sich auf die Strukturfrage *vorbehaltlos* einzulassen, und ignoriert damit das wachsende Interesse innerhalb der Gesellschaft an einer umfassenden Strukturreform zu einem inklusiven Schulsystem.²²

Trotz dieser Ergebnisse sieht man sich in der KMK auf dem richtigen Weg (KMK-Pressemitteilung v. 14.07.2005 und v. 03.11.2005) und verstrickt sich in falsche *Lagervergleiche* zwischen christdemokratisch und sozialdemokratisch geführten Landesregierungen (Presseerklärung des Kultusministeriums in Baden-Württemberg v. 03.11.2005). Als wegweisend sieht die KMK alles das an, was Roitsch (2002) als „Schnellschüsse“ bezeichnet (ebd., 459).

Insbesondere von der Einführung so genannter nationaler *Bildungsstandards* verspricht sich die Kultusministerkonferenz den Anschluss des deutschen Schulsystems an die internationale Spitze. Dass damit bessere *Qualität und mehr Chancengleichheit* befördert werden kann, wird allerdings von Bildungsexperten und Bildungswissenschaftlern stark angezweifelt und eher befürchtet, dass die gegenteiligen *Effekte der Selektion* stärker zum Tragen kommen (Jürgens 2002, Böttcher 2003, Brügelmann 2004, Merkelbach 2004, Demmer 2005), denn in auffälliger Weise weicht die KMK von den Vorgaben der Expertise ab, die Klieme (2003) in ihrem Auftrag für die Entwicklung von Bildungsstandards vorgelegt hat. Sie ignoriert, dass Bildungsstandards ein *schulformübergeifendes* Anspruchsniveau als *Mindeststandards* haben und nicht *prüfungs-*, sondern *förderorientiert* eingesetzt werden müssen, damit der *Bildungsanspruch aller* Kinder bestmöglich eingelöst werden kann (Merkelbach 2004, 4). Eine Einbettung der Standards in entsprechende Maßnahmen zur *Förderung* von Schülern und Schülerinnen, Lehrerinnen und Lehrern sowie in ein *verlässliches Evaluationssystem*, das sich nicht *einseitiger Testorientierung* verschreibt, ist nicht erkennbar (Böttcher 2003, 13f.).

Zusätzlich haben die Bundesländer in eigener Kompetenz eine Vielzahl von Maßnahmen beschlossen, die immer im Namen der *Qualitätsverbesserung* begründet werden, aber kaum aus den Ergebnissen der PISA-Studien abgeleitet werden können und in der Regel eher selektionsverschärfend wirken. In NRW setzt die neue Landesregierung auf einen Maßnahmenmix aus *konservativen Begabungsvorstellungen* und *neoliberaler Bildungsmarktideologie*²³, der nicht dazu angetan ist, die soziale Ungleichheit der Bildungschancen zu vermindern (Arnhold/Bellenberg 2005, Block 2006).

Auch wenn es inzwischen Stimmen in der Politik und sogar mit der derzeitigen Kultusministerin aus Schleswig-Holstein in der KMK gibt, die sich für *eine Schule für alle* positio-

22 Unlängst haben sowohl Hans-Werner Sinn, Chef des renommierten Wirtschaftsinstituts IFO, in der Wirtschafts Woche Nr. 11 / 2006 als auch der ehemalige Ministerpräsident von Baden-Württemberg, Lothar Späth, im Handelsblatt v. 22.02.2006 in scharfer Form kritisiert, dass die Schulstrukturen in Deutschland von einem überholten falschen Selektionsgedanken geprägt sind.

23 Zu diesen Maßnahmen gehören in NRW z.B. die Verkürzung der Schulzeit am Gymnasium mit der Folge, dass die Durchlässigkeit zwischen den Schulformen der Sek. I gänzlich aufgegeben wird, sowie verbindlichere Grundschulempfehlungen und die Abschaffung der Schuleinzugsbezirke für Grundschulen und Berufskollegs.

nieren, so bleibt dennoch Böttchers Situationsbeschreibung (2003) der Bildungspolitik nach PISA gültig: „Man reagiert in Sonntagsreden zwar mit Entrüstung auf den Skandal, dass in Deutschland die Korrelation zwischen Herkunft und Schulerfolg fast perfekt ist, um dann immer wieder neue schulpolitische Säue durchs Dorf zu jagen, die alles andere zum Ziel haben, als herkunftsbedingte Benachteiligung zu reduzieren“ (ebd., 11).

Oelkers (2003) weist auf den *historischen* Erklärungszusammenhang, wenn er betont: Das Ausweichen vor der Systemfrage „hat historisch gesehen Methode, denn die Etablierung einer Gesamtschule für alle Kinder ist in Deutschland zweimal gescheitert, nach 1918 und nach 1945“ (ebd., 38). Auch den Alliierten gelang es nicht, das selektive Schulsystem abzuschaftern, das einer amerikanischen Expertengruppe 1946 als Erklärung für den Nationalsozialismus in Deutschland diente: „Dieses System hat bei einer kleinen Gruppe eine überlegene Haltung und bei der Mehrzahl der Deutschen ein Minderwertigkeitsgefühl entwickelt, das jene Unterwürfigkeit und jenen Mangel an Selbstbestimmung möglich machte, auf denen das autoritäre Führerprinzip gedieh“ (zit. nach Klafki 1971, 150).

Bislang haben sich in Deutschland unter demokratischen Verhältnissen lediglich die *vierjährige Grundschule*²⁴ für *fast* alle, *ergänzende Gesamtschulen* – die von Anfang an in dem Verdacht standen, „sie seien leistungsfeindliche Produkte sozialistischer Gleichmacherei“ (Oelkers 2003, 38), und deshalb an das gegliederte Schulsystem angepasst wurden – sowie die *halbherzige Integration* von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen politisch und gesellschaftlich durchsetzen lassen.

Baumert/Artelt (2003) warnen als PISA-Forscher/in davor, „Strukturdebatten aufleben und die Bataillone erneut Stellung beziehen zu lassen“, weil sie „die Kosten abrupter Traditionsbrüche, mit denen weder Vorstellungswelten ausgetauscht noch eingeschliffene Handlungsroutrinen ersetzt werden können“, nicht berücksichtigen. In einem dogmatisch geführten Strukturstreit gehe, „jedes Verständnis für die Anschlussfähigkeit von Traditionen für Reformmaßnahmen verloren“ und es würden „sogar sich faktisch vollziehende Modernisierungsprozesse systematisch übersehen“ (ebd., 188). Sie plädieren für einen *qualitativen Wandel*, „der nicht auf die Struktur der Organisation, sondern auf die Qualität des Lehrens und Lernens setzt“. „Das Zugeständnis höherer Selbständigkeit“ in Verbindung mit „schulformübergreifenden Formen der Formulierung und Durchsetzung von Bildungsstandards und der Qualitätssicherung“ sind für sie die „Steuerungsmedien“. „Im Rahmen dieses Modernisierungsprozesses lässt sich dann auch unbefangener über den Aufschub und die Reduktion äußerer Differenzierungsmaßnahmen reden“, so die Konklusion der beiden Bildungsforscher (ebd., 191).

Diesem Verständnis ist entgegenzuhalten, dass es allzu unbefangen die *Kosten der ungebrochenen Tradition von Aussonderung und Exklusion* ignoriert und die *gesellschaftlichen Implikationen* eines Modernisierungsprozesses, der ein gutes Viertel aus der sozialen Unterschicht der Bevölkerung *bildungsarm* zurücklässt, nicht in den Blick nimmt. Vor dem Hintergrund der aufgezeigten Verweigerung der Strukturreform als deutscher Dauerreflex wirkt diese Bil-

24 Abweichend von dem Modell gibt es lediglich in Berlin und Brandenburg eine sechsjährige Grundschule.

dungsbetrachtung von Artelt/Baumert wie ein funktionaler Beitrag zur *Stabilisierung* eben dieses Reflexes.²⁵

Es sollte mit dem Blick auf positive Heterogenitätserfahrungen und wissenschaftliche Erkenntnisse in integrativen Klassen und Schulen deutlich gemacht werden, dass sozial homogenisierende und selektierende Schulstrukturen eine Unterrichtspraxis befördert haben, die dem qualitativen Wandel des Lehrens und Lernens unter der Vorgabe der individuellen Förderung entgegenstehen. Diesen Zusammenhang unterstreicht auch Tillmann (2004, 2005): „Die soziale Segregation – verbunden mit der Entmutigung der Schwächsten – ist aber nicht die einzige Folge dieses selektiven Systems. Das ganze hat auch eine stabilisierende Wirkung für traditionelle Unterrichtskonzepte. Denn wenn ‚alle Schüler einer Klasse vergleichbare Voraussetzungen besitzen und die gleichen Ziele erreichen sollen, liegt es nahe, eindimensional zu unterrichten ... , das heißt die Schüler im Klassenverband mit demselben Stoff zu konfrontieren, Unterrichtsgespräche mit der ganzen Klasse zu führen und allen prinzipiell die gleichen Aufgaben zu geben, statt sie in kleineren Lerngruppen oder gar individuell arbeiten zu lassen‘ (Schümer 2004, 74f.). Die Verantwortung für diejenigen, die bei dieser ‚Gleichbehandlung‘ nicht mitkommen, die sich als ‚schwache‘ Schüler erweisen, kann in unserem System der Lehrer in der beschriebenen Weise – etwa durch Sitzenlassen oder Abschulung – abgeben“ (2004, 17).

25 So verwundert es auch nicht, dass Prof. Baumert von der nordrhein-westfälischen Landeregierung zum Kronzeugen gemacht wird für ihren „Modernisierungskurs“, der mit der Rhetorik von Qualitätsverbesserung strukturelle Selektionsverschärfung zu kaschieren sucht.

3. Die sonderpädagogische Förderung in Deutschland aus europäischer und internationaler Perspektive

Die Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung²⁶ (2003a) zählt *Deutschland* statistisch zu den *wenigen europäischen* Ländern, in denen *mehr* als 4 % aller Schüler/innen ihre Schulpflicht in einer der bestehenden *Sonderschularten* absolvieren müssen. Zu den Ländern, die ebenfalls einen hohen Anteil an Schülern und Schülerinnen aus dem Regelschulsystem ausschließen, gehören noch Belgien und die Schweiz (ebd., 10).

Nach der statistischen Veröffentlichung der KMK (2005) beträgt die *Segregationsquote*²⁷, d.h. der Anteil der Schüler/innen, die bundesweit im Jahr 2003 einem Sonderschultyp zugeordnet wurden, 4,8 %. Von den 5,6 % der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (*Förderquote*) hatten also zu diesem Zeitpunkt nur 0,8 % einen Platz in einer allgemeinbildenden Schule (*Integrationsquote*). Dagegen sind Länder wie *Italien, Island, Norwegen, Griechenland und Spanien* mit *weniger* als 1 % aller Schüler/innen in *segregierenden* Einrichtungen (vgl. Tab. 3.1) Spitzenreiter in der *Integration* von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen.

Wählt man als Bezugspunkt für die quantitative Ausweisung der Segregationsquote und der Integrationsquote nicht wie die KMK die Anzahl aller Schüler/innen im Alter der Vollzeitschulpflicht (Klassenstufen 1 bis 10 der allgemeinbildenden Schulen einschließlich Sonderschule), sondern die Gesamtzahl der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, dann wird augenfällig, wie *extrem niedrig* die Integrationsquote im Vergleich zu der *extrem hohen* Segregationsquote in Deutschland ist. Nach den statistischen Angaben der KMK (2005) lässt sich eine *Segregationsquote* von 87 % und eine *Integrationsquote* von lediglich 13 % errechnen.²⁸

Dagegen gilt für *England* beispielsweise, dass *weniger* als 40 % der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Sondereinrichtung besuchen (European Agency 2003c, 37). Powell (2003) hat unter Bezug auf *außereuropäische* Länder wie Australien, Kanada und die USA die *Dominanz der separierenden Einrichtungen* für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

26 Die European Agency for Development in Special Needs Education, die englische Bezeichnung für diese Einrichtung, ist eine unabhängige, sich selbst verwaltende Organisation und wird getragen von den EU-Mitgliedsländern und deren Unterrichtsministerien. Auf der Basis internationaler Deklarationen zur Verwirklichung gleichberechtigter Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in allen gesellschaftlichen Bereichen gibt sie Empfehlungen zur Verbesserung der Bildungspolitik, der Praxis und der Angebote für Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

27 Die KMK bevorzugt den Terminus Sonderschulbesuchsquote.

28 Lesart: Von den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind 83 % in Sondereinrichtungen und 13 % in allgemeinbildenden Schulen.

Tab. 3.1: Anteil der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Sonderschulen bzw. Sonderklassen

< 1 %	1–2 %	2–4 % <	≤ 4 %
Cyprus	Austria	Belgium(DE)	Belgium (F)
Greece	Denmark	Estonia	Belgium (NL.)
Iceland	Ireland	Finland	Czech Rep.
Italy	Liechtenstein	France	Germany
Norway	Lithuania	Hungary	Switzerland
Portugal	Luxembourg	Latvia	
Spain	Netherlands	Poland	
	Sweden	Slovakia	
	UK		

Quelle: European Agency for Development in Special Needs Education: Special Needs Education in Europe. Thematic Publication. January 2003, 10

gischem Förderbedarf in *Deutschland* herausgestellt, die in auffälliger Weise von internationalen Entwicklungen abweicht (ebd., 119). „Wie diese Länder zeigen, gibt es keine zwingenden Gründe für die Gleichsetzung von ‚besonderer Förderung‘ und ‚Sonderschulbesuch‘“ (ebd., 120). „Im deutsch-amerikanischen Vergleich gibt es eine ausgesprochene Divergenz“, so Powell (2004, 6). „In Deutschland besuchen etwa 10 bis 15 % der Schüler mit festgestelltem Förderbedarf eine Regelschule. In den USA sind es inzwischen 96 % der geförderten amerikanischen Schüler, von denen die Hälfte nahezu vollzeitig in inklusiven Klassen lernen“ (ebd., 6).

Bei der größten Gruppe, den Schülerinnen und Schülern mit dem *Förderschwerpunkt Lernen*, fällt die Relation zwischen denen, die in allgemeinbildenden Schulen lernen, und denen, die die Sonderschule für Lernbehinderte besuchen müssen, noch etwas ungünstiger aus. *Bundesweit* beträgt die Segregationsquote hier 88,5 %. Für *NRW* errechnet sich auf der Basis der amtlichen Statistik (2004/2005) eine Segregationsquote von 92 %.

Im übrigen belegt die Statistik, dass von 1999, also dem Zeitpunkt der ersten getrennten Erhebung und Ausweisung von Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in integrativen Settings durch die KMK, bis 2003, der letzten Erhebung, die Gesamtzahl der Schüler/innen mit Behinderungen im *Gemeinsamen Unterricht* bundesweit nur *langsam* angestiegen ist. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass die Definitionen des Gemeinsamen Unterrichts in den Bundesländern stark variieren und einige Bundesländer wie Bayern auch Organisationsformen dazu zählen, die den Namen nicht verdienen.

Problematisch ist zudem die Entwicklung, dass in allen Bundesländern mit Ausnahme von Schleswig-Holstein *trotz* der Ausweitung des Gemeinsamen Unterrichts die *Gesamtzahl* der Schüler/innen an allen Sonderschularten nicht gesunken, sondern *angestiegen* ist. Nach der KMK-Statistik (2005) „ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler an Sonderschulen“²⁹

29 Hier sind abweichend von der in dieser Arbeit festgelegten Definition von Sonderschülern und Sonderschülerinnen Schüler/innen aller Sonderschularten gemeint.

von 1995 bis 2002 kontinuierlich um 10 % von 390.500 auf 429.300 gestiegen, die Sonderschulbesuchsquote stieg damit von 4,3 % auf 4,8 %“ (ebd., XII). Die *quantitative* Zunahme der sonderpädagogisch geförderten Schüler/innen erklärt sich aus der Etablierung der integrativen Förderung als einem *Parallelsystem* zur Sonderschule, das den allgemeinbildenden Schulen auch in Zeiten knapper Kassen zusätzliche Mittel einbringt. „Die integrative Förderung ermöglicht bereits niedrigschwellige Förderung, ohne dass gleich eine Überweisung an die Sonderschule erforderlich wäre. Es ist plausibel, dass nicht alle integrativ Geförderten ohne diese Möglichkeit an eine Sonderschule überwiesen worden wären“, argumentieren Bellenberg et al. (2004, 36).

Im Folgenden soll an zwei europäischen Ländern aufgezeigt werden, *wie* und *unter welchen Bedingungen* der europaweite Trend zu *Integration* und *Inklusion* ausgestaltet wird. Gewählt werden mit *Finnland* und *England* zwei Länder, die mit der *Einführung von Gesamtschulsystemen* in den sechziger bzw. siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts *moderne Strukturreformen* längst realisiert, aber dennoch sehr unterschiedliche Philosophien zur Verwirklichung von *Chancengleichheit* und *Qualität* in ihren Bildungssystemen entwickelt haben. Während die *englische* Bildungspolitik diese Ziele mit einer Kombination aus *zentraler* Steuerung der Schulen durch *staatliche Outputkontrolle* und aus *marktwirtschaftlichen Wettbewerbsselementen* verfolgt, vertraut die *finnische* Bildungspolitik auf *dialogische kommunale Entwicklungs- und Evaluationsstrategien* auf der Basis einheitlicher staatlicher Rahmenvorgaben für die Schulen, die sich allerdings auf das Nötigste beschränken.

Aus dem Ländervergleich lassen sich Überlegungen ableiten zu eher *förderlichen* bzw. eher *hinderlichen* Integrationsbedingungen, die aufschlussreich sind für die weitere bildungspolitische Entwicklung in Deutschland.

3.1 Die sonderpädagogische Förderung in Finnland

Seit Mitte der 1990er Jahre bewegt sich die finnische Bildungspolitik weg von der eigenständigen Sonderschule hin zu flexiblen sonderpädagogischen Organisationsformen *in* der finnischen Gesamtschule. Seit 1999 ist mit dem *Comprehensive Instruction Law* gesetzlich geregelt, dass die Kommunen in ihrem Einzugsbereich dafür Sorge tragen müssen, dass *alle* Schüler/innen die neunjährige Gesamtschule besuchen können (European Agency 2003c, 39).

Das bedeutet, dass Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf *prioritär in Regelklassen* unterrichtet werden sollen. „Ist das Lernen eines Schülers im Regelunterricht nicht möglich oder im Hinblick auf die Entwicklung des Schülers nicht zweckmäßig, so ist der Unterricht teilweise oder ganz in einer sonderpädagogischen Gruppe einzurichten“ (Zentralamt für Unterrichtswesen 2004, 28). Ob für diesen letzteren Fall Sonderklassen innerhalb der Gesamtschule eingerichtet werden oder Unterricht in Sonderschulen angeboten wird, darüber entscheidet jede Kommune selber. Dennoch lässt sich feststellen, dass der Trend in Finnland auch hier eindeutig weg von der Sonderschule und hin zu einer *Verlagerung sonderpädagogischer Angebote in die Gesamtschule* führt.

Auch die Universitätsstadt Jyväskylä in Mittelfinnland hat im Zuge dieser Reform die sonderpädagogischen Strukturen und Angebote in den letzten Jahren verändert. Nach der Schließung von zwei Schulen für Lernbehinderte und Verhaltensauffällige verfügt sie neben

einer regionalen Klinikschule noch über eine Sonderschule für Geistigbehinderte und Körperbehinderte (Herz/Kuorelahti 2005, 331). Dass diese Reform in unterschiedlicher Weise von den Schulakteuren in Jyväskylä aufgenommen wird und eine *Herausforderung an die Lehrerschaft* darstellt, und zwar weniger auf der *ideologischen* als auf der *schulpraktischen* Ebene, zeigt eine Untersuchung, die im Zeitverlauf von 1998 bis 2004 die Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern sowie von Schulleitungen untersucht hat.

Kuorelahti (2005) kann berichten, dass die *Schulleitungen* diesen Systemwechsel *unterstützen*. Sie waren in diesen Prozess von Anfang an *aktiv eingebunden*. Obwohl die finnischen Lehrer/innen in der Regel eine *positive* Grundeinstellung zu *leistungsheterogenen* Lerngruppen haben, nimmt insbesondere ein großer Teil der *Fachlehrer/innen*³⁰ eine *eher skeptische* Haltung gegenüber der Integration von Schülern und Schülerinnen mit Behinderungen in Regelklassen ein. Die Skepsis gilt der Frage, ob sie die Schüler/innen mit Behinderungen wirklich angemessen *fachlich* und *pädagogisch* fördern können. Allerdings hat die Zahl der Lehrer/innen, die den integrativen Unterricht befürworten, in der Gruppe der *Klassenlehrer/innen* und der *Sonderschullehrer/innen* im Untersuchungszeitraum zugenommen.

Nach der nationalen finnischen Statistik hatten im Jahr 2003 6,2 % der Schüler/innen einen *amtlich diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf*. Von ihnen wurden 1,2 % in Regelklassen *voll integriert*, 1,3 % wurden *teilweise integrativ* unterrichtet und zusätzlich außerhalb der Klasse in Fördergruppen sonderpädagogisch gefördert. 3,7 % wurden entweder in *Sonderklassen* an der Gesamtschule oder in *Sonderschulen* unterrichtet.

Anders als in Deutschland wird die Unterstützung von Sonderpädagogen aber nicht erst dann gewährt, wenn umfängliche *Lernschwierigkeiten* festgestellt worden sind. „Bevor der Erfolg eines Schülers in einem Unterrichtsfach als mangelhaft bewertet wird, muss ihm Förderunterricht angeboten werden. (...) Der Förderunterricht sollte im Einverständnis mit den Erziehungsberechtigten des Schülers erfolgen, wobei diese über die Organisation des Förderunterrichts informiert werden sollen. Der Förderunterricht soll so oft und so umfassend organisiert werden, wie es für den Schulerfolg des Schülers am zweckmäßigsten ist. Er findet im Rahmen des Stundenplans des Schülers oder außerhalb der Unterrichtsstunden statt“ (Zentralamt für Unterrichtswesen 2004, 24f.).

Mit der Einführung des Förderunterrichtssystems im Zusammenhang mit der grundlegenden Strukturreform war man von Anfang an bemüht, es „so zu verwirklichen, dass es die Schüler mit Bedarf an Sonderförderung nicht *stigmatisiert*“ (Siljander 2005, 440; Hervorhebung durch den Verfasser). Nach Siljander ist festzustellen, dass dieses System „in der Tat das Leistungsniveau der Schüler mit schwächsten Lernresultaten erhöht“ hat (ebd., 440). *Klassenwiederholungen* werden so überflüssig gemacht. Durch *Prävention* werden auch manche Probleme des Lernens, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf später nach sich ziehen, vermieden. *Sonderschulen für so genannte Lernbehinderte braucht Finnland nicht mehr*.

Wenn man so will, ist dieser von Sonderpädagogen phasenweise in einem Fach oder in mehreren Fächern erteilte und in der Schule durchgeführte *Förderunterricht* eine *individuelle*,

30 In den Klassen 1-6 gilt das Klassenlehrerprinzip, in den Klassen 7-9 der finnischen Gesamtschule unterrichteten Lehrer/innen, die als Fachlehrer/innen ausgebildet worden sind.

kostenfreie „Nachhilfe“, für die in Deutschland die Eltern sorgen müssen und in der Regel viel Geld zahlen. Er ist aber gleichzeitig mehr als das, weil er eingebettet ist in die „*Schülerfürsorge*“. Ein *multiprofessionelles „Schülerpflegeteam“*, das sich zusammensetzt aus Lehrpersonal und Sonderpädagogen der Schule sowie einem Sozialarbeiter und einem Psychologen, berät unter dem Vorsitz der Schulleitung, welche zusätzlichen, eventuell auch *außerschulischen* Hilfen gegeben werden müssen, um die Lernchancen von *sozial* und *emotional belasteten* Schülern und Schülerinnen zu verbessern (Linderoos 2006, 17f.).

Hinter diesem Konzept steht die Vorstellung, dass die Schule eine *Schlüsselrolle* einnimmt in der Vermeidung des *sozialen Ausschlusses*. „In preventing the exclusion process, school has the crucial task of preventing educational dropping out by ensuring that everyone receives instruction suitable to their level, and of ensuring the acquisition of essential basic skills and knowledge in particular“ (Jahnukainen 2005, 38). Nach Jahnukainen besteht die wichtigste präventive Aufgabe in „creating a learning climate in which everyone has the opportunity of studying individually, yet striving to attain the general basic goals, without unnecessary competition or comparison“ (ebd., 41).

Der Förderunterricht kann sowohl als *Einzelunterricht* als auch in *kleinen Gruppen* erteilt werden. Im Förderunterricht lernt der Schüler nach einem *individuellen Lernplan* (HOPPI) auf der Basis des *allgemeinen Lehrplans*. Ausgehend von Stärken und persönlichen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen beschreibt er die individuellen Ziele des Lernens sowie den Bedarf an Hilfe und vertraut auf die Fähigkeit des Schülers, seine eigenen *Stärken* in dem Prozess des Förderunterrichts zu mobilisieren. Die Leistungsbewertung erfolgt auf der Basis des allgemeinen Lehrplans (Linderoos 2006, 16f.).

Der Förderunterricht wird hauptsächlich in den ersten Jahren erteilt. Zwei Drittel aller Förderangebote konzentrieren sich auf die „Steigerung der Lese- und Rechtschreibkompetenz sowie Sprachförderung“ (Herz/Kuorelahti 2005, 330), „da man in Finnland davon überzeugt ist, dass Probleme der Sprache vorwiegend das Fundament für weitere Lernschwächen oder Verhaltensauffälligkeiten darstellen“ (Linderoos 2006, 17).

Statistisch nimmt *jedes vierte Kind* innerhalb der *ersten Schuljahre* an dem Förderunterricht mindestens *einmal* teil. „Dagegen erhielt nur noch jede zehnte Schülerin und jeder zehnte Schüler der neunten Klasse den zeitlich befristeten Förderunterricht,...“ (Matthies 2003, 2). Nach Matthies zeigt sich an dieser Statistik, dass die meisten Lernprobleme, wenn sie früh erkannt und bearbeitet werden, sich eben nicht zu einem dauerhaften sonderpädagogischen Förderbedarf verfestigen.

Der zeitweilige Förderunterricht ist bei Schülerinnen und Schülern sehr beliebt und viele von ihnen ergreifen selbst die Initiative, um sich dafür anzumelden. Dies ist ein sicherer Hinweis darauf, dass er als *Unterstützung*, *Ermutigung* und *Stärkung* verstanden wird und *nicht* als eine *diskriminierende* oder gar *stigmatisierende* Maßnahme. Sonderpädagogik ist in dem finnischen Hilfesystem heutzutage positiv konnotiert und angeschlossen an die moderne Vorstellung, dass zum lebenslangen Lernen die Schule und der Unterricht die „Unterstützung der Lernfähigkeiten und die positive Lerneinstellung zu betonen“ hat (Linderoos 2006, 17).

21 % der finnischen Schüler/innen der Gesamtschule nehmen an dem zeitweiligen Förderunterricht teil, während die sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einem amtlich festgestellten Förderbedarf 6,2 % beträgt. Aus der Addition der beiden Fördergruppen erklärt sich die für das Jahr 2003 statistisch ermittelte extrem

hohe Zahl von ca. 27 % aller Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Ist der sonderpädagogische Förderbedarf offiziell festgestellt worden, besteht das Hauptziel darin, den Schüler bzw. die Schülerin so zu fördern, „dass die allgemeinen Ziele des Lernpensums erreicht werden können. Wenn ein Schüler trotz der Fördermaßnahmen die Ziele des allgemeinen Lernpensums nicht erreicht, wird das Lernpensum individuell angepasst“ und in einem *persönlichen* Förderunterrichtsplan (HOJKS) festgelegt. Die Anpassung kann sich auf alle Fächer beziehen oder auch nur auf einzelne. „Die Umsetzung des persönlichen Förderunterrichtsplan wird regelmäßig evaluiert und kontrolliert“ (Zentralamt für Unterrichtswesen 2004, 28ff.).

Als wesentliche Merkmale des sonderpädagogischen Entwicklungsstands in Finnland kann man festhalten:

1. Es gibt einen deutlichen Rückgang an Sonderschulen durch die Verlagerung der sonderpädagogischen Ressourcen in die Gesamtschulen. Die Zahl der Sonderschulen ist im Zeitraum von 1991 bis 2002 von 362 auf 250 zurückgegangen (European Agency 2003c, 42).
2. Am häufigsten sind Sonderschulen für Sinnesgeschädigte sowie für Schüler/innen mit schwerer körperlicher und/oder geistiger Behinderung.
3. Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen werden in Gesamtschulen unterrichtet.
4. Die sonderpädagogischen Ressourcen in den Gesamtschulen werden zur präventiven Förderung von Schülern und Schülerinnen mit zeitweiligen Lernproblemen genutzt und besonders in den ersten Jahren für die zusätzliche Unterstützung im Bereich Sprache eingesetzt.
5. In der Gesamtschule erfolgt die Förderung für Schüler/innen mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Regelunterricht oder aber in einer Kombination aus Regelunterricht und sonderpädagogischer Kleingruppe oder in separaten Sonderklassen.
6. Der Unterricht für Schüler/innen mit sozialen und emotionalen Entwicklungsproblemen und mit geistiger Behinderung findet häufig in Sonderklassen statt.

3.2 Die sonderpädagogische Förderung in England

Die sonderpädagogische Förderung von Schülern und Schülerinnen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen soll nach der englischen Gesetzgebung (*Education Act 1996* und *Special Educational Needs and Disability Act 2001*) in der Regelklasse der Comprehensive School, der englischen Gesamtschule, erfolgen. Von dieser Erwartung kann nur abgewichen werden, wenn die adäquate Förderung des Schülers/der Schülerin nicht gewährleistet, eine effiziente Erziehung und Bildung der anderen Schüler/innen nicht mehr gesichert ist oder wenn es die Eltern wünschen (European Agency 2003c, 35).

Statistisch sind es 3 % der Schülerpopulation, die einen *offiziell* festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf haben (ebd., 36). *Weniger als die Hälfte* von ihnen, nämlich 40 %, werden noch in *Sondereinrichtungen* unterrichtet (ebd., 37). *Schüler/innen mit Problemen des Lernens werden in der Gesamtschule unterrichtet und gefördert.*

Zur *präventiven Förderung* von Kindern in *benachteiligten* Lebenslagen und zur Sicherung ihres *Verbleibs* in der englischen Gesamtschule sind zwei Programme entwickelt worden. Sie

sind inzwischen weit verbreitet und gehören in Stadtteilen mit hohen sozialen Belastungen zum Standardprogramm. Es handelt sich um die Programme „*learning mentors*“ und „*learning support centres*“ (Schumann 2003, 76f.).

Ein *Koordinator* ist für den Einsatz der *Mentoren* in der Schule verantwortlich. Diese kommen aus unterschiedlichen Professionen, vorzugsweise aber aus der *Sozial-, Jugend- und Familienarbeit*. Wenn bei Schülerinnen und Schülern auffällige Tendenzen erkennbar werden, die Schule zu schwänzen und sich den Leistungsanforderungen zu entziehen, dann sind die Mentoren zuständig. Ihre präventionsstrategische Arbeit ist darauf gerichtet, einem *Schulversagen*, einer *Schulverweigerung* und einem *Schulabbruch vorbeugend* zu begegnen.

Zu dem Mentorenprogramm gehört die *persönliche Beratung* in Einzel- und Gruppengesprächen. Herausgearbeitet werden soll, welche Probleme die einzelnen belasten und wie damit umgegangen werden kann. Intensive *Elternberatung* – auch im Rahmen von Hausbesuchen – sind vorgesehen, um Orientierungshilfen und Unterstützung für familiäre Konflikte und Erziehungsprobleme anzubieten. Die Vertraulichkeit wird dann nicht mehr gewahrt, wenn das Wohl des Kindes bzw. des Jugendlichen auf dem Spiel steht. Um zum *Lernen* zu *ermutigen*, das *Selbstvertrauen* zu *stärken* und positives *Gemeinschaftsgefühl erfahrbar* zu machen, bieten die Mentoren auch *schulische Freizeitangebote* an, richten *Jungen- und Mädchengruppen* ein und arrangieren *Hausaufgabenhilfe* und *Frühstücksgruppen*.

Die Zuweisung eines Schülers bzw. einer Schülerin zu einem Mentor erfolgt aufgrund eines *Beschlusses*, den ein dafür zuständiges Team zusammen mit dem *Koordinator* des Mentorenprogramms trifft. Danach wird ein *individuelles Programm* mit dem Schüler/der Schülerin und seinen/ihren Eltern vereinbart, das Ziele im Bereich des *Verhaltens* und des *Lernens* festlegt. Die *Zielvereinbarung*, die der Schüler/die Schülerin unterschreibt, ist die Grundlage für das Beratungsverhältnis.

Für Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihrer Probleme des Verhaltens und/oder des Lernens Konflikte im Unterricht provozieren und andere Schüler/innen im Lernen beeinträchtigen, sind „*learning support centres*“ in den Regelschulen als Teil der Schule eingerichtet. Als vorübergehender Lernort sollen sie *deeskalierend* wirken, intensive Möglichkeiten zur Bearbeitung persönlicher Probleme anbieten und einen neuen Start in den Regelklassen vorbereiten. Das Personal setzt sich in der Regel aus *Sonderpädagogen* und *Assistenzlehrern* zusammen.

Damit diese Einrichtung *nicht als Bestrafung* ausgelegt werden kann, wird eine Zuweisung auch nicht spontan in Verbindung mit einem Vorfall und individuell durch einzelne Lehrer/innen entschieden. Auch hierfür gibt es ein Gremium, das über die *pädagogische Angemessenheit* einer solchen Maßnahme entscheidet. Mit dem betreffenden Schüler bzw. der Schülerin und seinen/ihren Eltern werden vorab die *individuellen Ziele* geklärt und die *Dauer* des Aufenthalts festgelegt. Sie soll nach Möglichkeit 6 Wochen nicht überschreiten.

Für die Arbeit in den „*learning support centres*“ gilt prinzipiell, dass sie das *Selbstvertrauen* und die *Selbstachtung* der Kinder und Jugendlichen als wichtige Voraussetzung für die *Reintegration* entwickeln und stärken sollen. Damit keine Lernlücken während des dortigen Aufenthalts entstehen, die ihrerseits neue Probleme für die Schülerinnen und Schüler nach sich ziehen, werden sie im engen Austausch mit den zuständigen Lehrern und Lehrerinnen in kleinen Gruppen unterrichtet. Die Rückkehr in die Regelklasse wird mit dem Klassenlehrer/der Klassenlehrerin abgesprochen und vorbereitet. Eine Assistenz begleitet den Übergang unterstützend.

„Learning support centres“ sind in der Regel nur an den Sekundarschulen und nicht an Grundschulen zu finden. Diese haben für „starter“ mit großen emotionalen Entwicklungsrückständen „nurture groups“ eingerichtet. Das sind ganz kleine Lerngruppen, in denen Kinder die intensive Zuwendung erfahren sollen, die ihnen offensichtlich im häuslichen Umfeld versagt war.

In England ist die *äußere Leistungsdifferenzierung* zwar nicht gesetzlich vorgeschrieben, sie wird aber in fast allen Kernfächern der Gesamtschule auf drei oder vier Niveaus realisiert und zum Teil auch schon in der Grundschule praktiziert. Lehrer/innen begründen diese Entscheidung damit, dass in *leistungshomogenen* Gruppen die Schüler/innen *besser* auf die *nationalen Tests* vorbereitet werden können. Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf lernen in der Regel in den *unteren* Niveaugruppen, in denen nicht nur das Anregungspotential gering ist, sondern auch – verstärkt durch *diskriminierende* und *stigmatisierende* Effekte der Leistungsselektion innerhalb der Gesamtschule – *negative Lerneinstellungen* und *allgemeine Schulunlust* dominieren (Schumann 2005, 52).

Aus dem allgemeinen bildungspolitischen Trend zu einer *Ausrichtung* der Schulentwicklung an *messbaren Outputs* kann ein ernsthaftes *Problem* für die *Integration* erwachsen. Das zeigt sich besonders scharf in England, wo alle Schulen – unabhängig von ihren unterschiedlichen *sozioökonomischen* und *soziokulturellen* Schulkontexten – in der Öffentlichkeit daran gemessen werden, zu welchen Leistungsergebnissen und Abschlüssen sie ihre Schüler/innen führen. In diesem *Spannungsverhältnis* können Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf schnell zu *unerwünschten* Schülerinnen und Schülern werden, denn: „Pupils with special needs not only contribute to more variance within the class but also to lower average achievements. These two factors are a direct threat for pupils with special needs. This is especially the case within the context of a free school choice and the absence of an obligation for schools to admit all pupils within the catchment area. In this sense, the wish to achieve higher outputs and to include pupils with special needs can become antithetical“ (European Agency 2003a, 15).

Mit der Begründung, Innovation und Dynamik in der englischen Schulentwicklung erhöhen zu wollen, hat die Labour Regierung mit dem im März 2006 verabschiedeten Schulgesetz den regulierenden Einfluss der *kommunalen Schulträgerschaft* verringert zugunsten staatlich finanzierter Schulen (trust schools) in *privater Trägerschaft* von Eltern, Wirtschaft, Religionsgemeinschaften oder Vereinen mit *erweiterter Selbstverwaltung* durch Schulbeiräte (trusts) und *eigenen Zulassungsrechten*. Durch die Auflösung der Schuleinzugsbezirke soll Eltern das *Recht auf freie Schulwahl* gewährt werden. Maßgebliche Institutionen wie das London University's Institute of Education und die London School of Economics haben vor einer solchen Umsetzung gewarnt, weil damit die bestehende *soziale Segregation* vertieft würde (The Guardian v. 25. Januar 2006 und v. 14. Februar 2006).

3.3 Förderliche und hinderliche Elemente auf dem Weg der Integration und Inklusion

Finnland und England haben (noch) *kein inklusives* Schulsystem in dem Sinne, dass *alle* Kinder mit und ohne Behinderungen gemeinsam lernen und *jedes* Kind nach seinen besonderen Bedürfnissen *individuell* gefördert wird. Dennoch sind beide Länder gegenüber Deutschland

so viel weiter. *Kinder mit Lernproblemen werden nicht ausgesondert und zwangsweise in Sonderschulen unterrichtet, sondern sie sind Kinder der Gesamtschule.*

Beide Länder verfügen über eine *integrative Schulstruktur*. Es gibt keine *frühe leistungsbezogene* und *soziale* Aufteilung der Kinder auf verschiedene getrennte Schulformen wie in Deutschland. Dies erleichtert die Aufnahme und den Verbleib von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, weil anders als in selektiven Systemen nicht die Auslese im Mittelpunkt steht und die Förderaspekte zurückdrängt. Ein Schulklima des Vertrauens, der Verantwortung und der Unterstützung wird dadurch begünstigt, dass alle Schüler/innen willkommen sind und ihre *Anerkennung* als Mitglied der Schulgemeinschaft nicht in Frage gestellt wird.

Dass die Lehrer/innen für alle ihre Schüler/innen verantwortlich sind und sie nicht wegschicken können, fördert eine *positive Einstellung zu Heterogenität* und damit den *individuellen Blick* auf das *einzelne* Kind (vgl. Ratzki 2003). Dies konnte auch in einem EU-finanzierten Comenius-Projekt, an dem sich Schulen und Bildungseinrichtungen aus den nordischen Ländern, aus England und Nordrhein-Westfalen beteiligten, festgestellt werden. In diesem Projekt ging es darum, auf der Basis von Schulbesuchen und Unterrichtsbeobachtungen die Elemente zu ermitteln, die der *individuellen Lernförderung in heterogenen Gruppen* dienen, um daraus Fort- und Ausbildungsmodule zu entwickeln (Schumann 2005, 50–52).

Sonderpädagogische Ressourcen in den Regelschulen dienen nicht nur der Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Damit können auch *präventive* Konzepte entwickelt werden, die der Entstehung und Verfestigung von Lern- und Verhaltensproblemen mit negativen *langzeitigen* Folgen entgegenwirken.

Der *Verzicht* auf eine *leistungsbezogene* Zusammenstellung der Lerngruppen wie in Finnland gewährleistet, dass *leistungsstärkere* Schüler/innen mit *leistungsschwächeren* mit- und voneinander lernen. In *heterogenen Settings* können neben dem *Anregungsreichtum* auch *kooperative Lernmethoden* pädagogisch wirksam werden, die nachweislich zu den Schlüsselfaktoren für einen *lernförderlichen* Unterricht gehören (European Agency 2003b, 5). Dagegen werden durch *äußere Leistungs differenzierung* allen Schülern und Schülerinnen die Bedingungen *entzogen*, die *lernerfektive* Wirkungen hervorbringen.

Leistungsmessungen durch *zentrale Tests* in Verbindung mit einem öffentlichen *Ranking* der Schulen höhlen den Integrations- und Inklusionsanspruch aus. Es besteht die Gefahr, dass der Wert eines Schülers/einer Schülerin sich an seinem/i ihrem Beitrag zum Leistungsergebnis der Schule bemisst.

Freie Schulwahl für Eltern und das Recht für Schulen, ihre Schüler/innen nach eigenen Kriterien auszuwählen, fördern *Leistungsselektion* und *soziale Auslese* und sind kontraproduktiv für die Entwicklung von Integration und Inklusion.

Fazit:

Länder wie Finnland haben eine günstige Ausgangslage für die Weiterentwicklung zu einem inklusiven Schulsystem, das jedes Kind als Individuum mit seinen individuellen Lernbedürfnissen in der Gemeinschaft aller Kinder wertschätzt und fördert. Die englischen Schulen befinden sich im pädagogischen Widerspruch durch ein Schulsystem, das zwar strukturell für alle konzipiert ist, aber im bildungspolitisch gewollten harten Schulwettbewerb sich im Zweifel an den Schülerinnen und Schülern orientiert, die wettbewerbsfähig sind.

Die Probleme für gemeinsames Lernen liegen in Deutschland in dem doppelten Hindernis eines ausdifferenzierten und segregierenden Regelschul- und Sonderschulsystems. Umso bemerkenswerter ist es, dass trotz dieser vergleichsweise schwierigen Ausgangssituation neben den Sonderschulen sich als Alternative die volle Integration von Schülern und Schülerinnen mit Behinderungen in Regelklassen als integratives Modell durchsetzen konnte.

Durch die demografische Entwicklung mit stark rückläufigen Schülerzahlen wird in allen Bundesländern eine Situation herbeigeführt, die es den Schulträgern dauerhaft unmöglich macht, sehr kleine Sonderschulen im Rahmen des ausdifferenzierten Sonderschulsystems vorzuhalten, da sie viel zu kostenträchtig sind. In Ostdeutschland ist diese Situation schon erreicht. Sie kann wie in Brandenburg zu einer engen Kooperation von allgemeinbildenden Schulen und Sonderschulen führen und gezielt für die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen genutzt werden.

Daneben ist darauf zu setzen, dass die Kommunen in der Integration und der Integrationspädagogik ein Instrument erkennen, das ihnen hilft, den sich zuspitzenden sozialen Desintegrationsprozessen (vgl. Kapitel 2.1.4) bildungspolitisch zu begegnen und gegenzusteuern (vgl. Lumer/Nyssen 2002).

4. Zum Forschungsstand über die Sonderschule für Lernbehinderte

4.1 Die Sonderschule als „Armenschule“

Aus den zahlreichen sozialstatistischen Untersuchungen der 1970er Jahre (Begemann 1970, Eggert 1972, Klein 1973) ist bekannt, „dass über 90 % der Schüler in der Schule für Lernbehinderte aus unteren bis untersten sozialen Schichten stammen“ (Werning/Lütje-Klose 2003, 48). Aktuell befinden Hänsel/Schwager (2004) zur Sozialstruktur der Sonderschule: „Trotz der vielen Namenswechsel ist eines gleich geblieben – die Sonderschule ist damals wie heute Armenschule“ (ebd., 303). Auch Wocken (2000) macht die Feststellung: „Die Schule für Lernbehinderte ist und bleibt eine Schule für sozial Benachteiligte. (...) Die Förderschule ist eine Schule der Armen, der Arbeitslosen und Sozialhilfeempfänger; sie ist es heute und wird es in wachsendem Maße sein“ (ebd., 501). Klein (1999) hat seine in jüngster Zeit erhobenen Stichproben mit früheren verglichen und merkt dazu an: „Für die gesamte Stichprobe wurden die Daten von 1969, die auf soziale Benachteiligung hinweisen (Arten der Erwerbstätigkeit der Eltern, Wohnverhältnisse, unvollständige Familie, Kinderzahl) bestätigt. Der Anteil der arbeitslosen Eltern liegt höher als 1969“ (ebd., 7).

Dass der Zusammenhang von sozialer Lage und Behinderung kein zufälliger ist, darauf verweist Cloerkes (2001) mit seiner Feststellung: „Behindert wird vor allem der, der arm ist, und wer behindert ist, wird arm. Behinderung und Armut sind eng miteinander verflochten“ (ebd., 72).

Diese Zitate legen eigentlich nahe, dass für die (Sonder-)Pädagogik die Analyse der *sozialen Lage* so genannter lernbehinderter oder schulversagender Kinder Ausgangspunkt sein müsste für die theoretische und praktische Bewältigung des Problems, das sich als extreme *soziale Benachteiligung* und *Chancenungleichheit* im Schulsystem darstellt. Dies ist jedoch offenkundig nicht so.

Mand (1996) konstatiert ein Desinteresse der sonderpädagogischen Forschung an der Erfassung der Lebensbedingungen von Sonderschülern und Sonderschülerinnen nach der intensiven Forschungsphase in den 1960er bzw. 1970er Jahren (ebd., 166). Auch Wocken (2000) merkt bezogen auf die Gruppe der Sonderschüler/innen kritisch an: „Der Zeitgeist will von Chancengleichheit nichts wissen. Das soziale Anliegen gilt als ein verstaubtes Projekt der 68er. Die Moderne ist hingegen der empirischen Wende in der Schulpolitik zugetan. Die neue Welle der so genannten ‚Qualitätsentwicklung‘ richtet den Blick nach oben, auf die Leistungen von Gymnasien und Hochschulen. Was sich unten tut, ist eher von geringerem Interesse“ (ebd., 502). Daran haben auch die PISA-Veröffentlichungen in 2001 und 2004 wenig geändert (vgl. Kapitel 1).

Mit einem Rückblick auf die Entstehung der heutigen Sonderschule für Lernbehinderte und auf die über hundertjährige Geschichte der Hilfsschul- bzw. Sonderpädagogik soll im Folgenden am *Umgang* mit der *sozialen Frage* beispielhaft aufgezeigt werden, ob und wie sich die handlungsleitenden professionellen und politischen Motive der damaligen Hilfsschulbewegung in späteren *Theorien der Lernbehinderung* und damit auch ihrer *Praxis* niedergeschlagen haben.

4.1.1 Die Bedeutung von Armut und sozialer Randständigkeit in Theorien der Lernbehinderung

Die *realen* Armutsprobleme von schulversagenden Kindern und Jugendlichen in den Volksschulen des 19. Jahrhunderts in Folge von Industrialisierung und Urbanisierung sind mit Hilfe der Medizin und der Psychiatrie gesellschaftlich *pathologisiert* worden. Führende Vertreter der Hilfsschulbewegung haben diese Sichtweise argumentativ aufgegriffen, um die Hilfsschule funktional *abzugrenzen* von der *Volksschule* und ihre organisatorische *Eigenständigkeit* zu erkämpfen. Zu diesem Ergebnis kommen Hänsel/Schwager (2004) in ihrem Beitrag zur historischen Aufarbeitung der Geschichte und Theorie der deutschen Hilfsschule.

Armut wird von Vertretern wie Kielhorn, dem Gründer des Hilfsschulverbandes, zwar durchaus wahrgenommen, aber „nicht als gesellschaftliches, sondern als moralisches Problem diskutiert“ (ebd., 260). „Je größer die Städte sind, desto mehr setzt sich der Bodensatz der Bevölkerung in ihnen ab; desto mehr nackte Armut und Verkommenheit bergen sie“ (Kielhorn 1887, 309, zit. nach Hänsel/Schwager, 260f.). „Indem Armut mit Verkommenheit verknüpft und moralisiert wird, kann Geistesschwäche auf unsittliches Verhalten zurückgeführt und Armut als Indiz für erbliche Belastung gewertet werden“ (Hänsel/Schwager 2004, 261). In diesem *medizinisch-defektorientierten* Verständnis gelten sozial randständige Kinder und Jugendliche mit Lernproblemen als Schwachsinnige mit einer ererbten Gehirnkrankheit, vor die Staat und Gesellschaft geschützt werden müssen.

Kielhorn formuliert dementsprechend als Auftrag an die Hilfsschule: „Die Hilfsschule erreicht ihren Zweck, die Schüler zu brauchbaren, erwerbsfähigen Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft heranzubilden, am sichersten, wenn sie in erster Linie Erziehungsanstalt ist“ (Kielhorn 1903, zit. nach Hänsel/Schwager, 236). Geistige Überforderung ist aus seiner Sicht dringend zu vermeiden und Beschränkung des Wissens anzustreben: „Als eine Sünde müsste ich es erachten, wollte man die schwachen Köpfe mit Wissensstoff füllen, der innerlich nicht erworben werden kann. (...) Statt dessen schließen wir die Herzen der Kinder auf. Wenn wir das nicht thun, das schadet“ (Kielhorn 1899, 36f., zit. nach Hänsel/Schwager, 237).

Das Konzept der sozialen *Brauchbarmachung* von Hilfsschülern und Hilfsschülerinnen bedient das damalige gesellschaftliche Interesse an der Hilfsschule: „Erstens versprach man sich von den Hilfsschulen eine Reduzierung der Sozialausgaben ... und zweitens eine Erziehung der sozial deklassierten Kinder und Jugendlichen zur Loyalität gegenüber der Obrigkeit“ (Werning/Lütje-Klose 2003, 26).

Hänsel/Schwager weisen nach, dass mit dem durchgesetzten Ausschluss der Hilfsschulkinder „aus der allgemeinen Bildung für alle, mit der Scheidung der Kinder in Brauchbare und Unbrauchbare, die durch die Aussonderung aus der Hilfsklasse öffentlich Konturen erhält, und mit der Konstruktion einer Restgruppe Unbrauchbarer, die moralisch und ökonomisch

misch als Schädigung und Belastung für Staat und Gesellschaft gilt“, die *Selektionskategorien* gesellschaftlich verankert werden, die letztlich für die Umsetzung des *nationalsozialistischen* Gedankenguts und der Rassengesetzgebung den Boden bereiten sollten (ebd., 256).³¹

Nach dem Zusammenbruch der nationalsozialistischen Herrschaft lässt sich das Schwachsinnskonzept als Begründung für Schulversagen nicht mehr aufrechterhalten. Gleichzeitig muss die Expansion der Hilfsschulen als umbenannte Sonderschulen für Lernbehinderte³² in den 1960er Jahren begründet werden. Die Sonderpädagogik ersetzt den Schwachsinnsbegriff durch *Intelligenzschwäche*. Bleidick (1968) definiert Lernbehinderung „im engeren Sinne als Synonym für Intelligenzschwäche bzw. schwache Begabung“ (ebd., 455). Er geht davon aus, dass Intelligenzschwäche durch den IQ abgebildet wird. Hilfsschulbedürftigkeit ist anzunehmen „von einem IQ 90 an abwärts“ (ebd., 455).

Mit seiner Kritik an dem Konzept der Intelligenzschwäche macht Preuss-Lausitz (1981) deutlich, dass der *neue* Ansatz zur Definition von Lernbehinderung ebenfalls *defektorientiert* und einseitig *individuumbezogen* ist. „Intelligenz wird hier bei Bleidick als nichtgesellschaftliche Größe betrachtet. Die Dialektik zwischen intellektueller Entwicklung des Menschen und den gesellschaftlichen Bedingungen kommt in dem ontologisierenden Behindertenbegriff nicht zur Geltung. Intelligenz gilt als Größe, die zwar von Umweltbedingungen an ihrer Entfaltung gehemmt werden kann, die jedoch als solche – in ihrem potentiellen Ausmaß – biologisch vorgeprägt ist“ (ebd., 28).

Erath (1987) befindet „nach Durchsicht der von Bleidick zwischen 1953 und 1983 publizierten Konzepte“, dass es ihm und der von ihm vertretenen Sonderpädagogik „letztendlich darum geht, durch ein Lavieren mit Definitionen und durch ein dem jeweiligen Zeitgeist angepasstes Hin- und Herschieben der Schülergruppen der Hilfsschul- bzw. der Lernbehindertenpädagogik ein stabiles Wissenschaftsfundament zu sichern“ (ebd., 100). „Während er noch 1953 ‚unsere Kinder‘ als ebenso schwachsinzig wie schwachwillig charakterisiert ... , hat es sich zwei Jahre später seiner Ansicht nach ‚längst herumgesprochen, dass wir nicht allein das genuin geistesschwache oder hirngeschädigte Kind beherbergen‘. Das ‚auffälligste Verhalten des Hilfsschulkindes äußert sich in den Schäden der Intelligenz““ (ebd., 100).

31 Hänsel/Schwager haben in ihrer historischen Aufarbeitung klar gestellt, dass die Geschichtsschreibung durch die Sonderpädagogik (Bleidick 1965, Möckel 1984, Antor/Bleidick 1995, Myschker 1998) ein falsches Bild zeichnet von der Rolle der Hilfsschulpädagogik im Nationalsozialismus. Sie wurde nicht instrumentalisiert von der nationalsozialistischen Vernichtungsmaschinerie, sondern sie hat ihr den Boden bereitet und sich der NS-Ideologie dienstbar gemacht. Hilfsschullehrer gehörten als Berufsgruppe „nicht zu den bruchlosen Verteidigern der ideellen Logik von humaner Vorbildhaftigkeit und menschenfreundlicher Verbindlichkeit“, urteilt auch Reichmann-Rohr (1994, 36). Eine ausgesprochen apologetische Haltung gegenüber der Hilfsschulpädagogik nimmt Klein (1999) ein, wenn er mit Blick auf sie behauptet: „Die damit verbundenen Probleme, Verfestigungen und Einseitigkeiten wurden erst im nachhinein in aller Deutlichkeit erkannt. Selbst die verheerenden Folgen der Schwachsinnsstheorie im Dritten Reich, wo die Hilfsschulen als Erfassungsinstrumente für die Sterilisation dienten, wurden sehr spät bekannt“ (ebd., 6).

32 Die Umbenennung wurde mit dem Schutzrecht der Betroffenen vor Diskriminierung begründet. Die eigentliche gesellschaftspolitische Frage aus heutiger Sicht ist, ob nicht mit der Umbenennung die öffentliche Auseinandersetzung mit der Geschichte der Hilfsschule und ihrer gesellschaftlichen Funktion abgewehrt werden sollte.

Es ist das Verdienst von Begemann (1970), dass er in Anknüpfung an Erkenntnisse der Begabungs- und Sozialisationsforschung durch eine Bestimmung der „sozio-kulturellen“ Lage der Sonderschüler/innen die negativen Stereotypisierungen, die in der Tradition der Hilfsschule über sie in Umlauf sind, wissenschaftlich widerlegt. Indem er mit den „sozio-kulturellen Faktoren ihres Erziehungsraumes“ (ebd., 74) ihr Schulversagen zu erhellen und zu begründen versucht, trägt er wesentlich dazu bei, die bis dahin noch weitgehend verbreitete Wahrnehmung von Lernbehinderung als einer Form von *Schwachsinn* in Frage zu stellen. Auch die Definition von Lernbehinderung als *Intelligenzschwäche* weist er zurück. Aus seinen Befunden leitet er ab, „daß die Leistung im Intelligenztest nicht als entscheidendes Kriterium der Hilfsschulbedürftigkeit und zur Erklärung des Volksschulversagens geeignet ist, weil die Schulleistungen nicht mit den Intelligenzquotienten – auch nicht im niedrigen Bereich – korrelieren ...“ (ebd., 76).

Begemann fasst zahlreiche vorhandene empirische Untersuchungen zu dem Ergebnis zusammen, dass es sich bei den Hilfsschülern und Hilfsschülerinnen um „sozio-kulturell Benachteiligte“ handelt. Ihre Lebenslagen unterscheiden sich deutlich von denen der Hauptschüler/innen:

- Sie leben in siedlungsmäßig randständigen Gebieten.
- Ihre Wohnungen sind kleiner und dürftiger.
- Sie haben mehr Geschwister.
- Die Berufe der Väter sind gesellschaftlich niedriger einzustufen.
- Ihre Mütter arbeiten überwiegend als ungelernte Arbeiterinnen.
- Sie leben häufiger in unvollständigen Familien oder in Heimen (ebd., 70ff.).

Zur Erklärung, wie der Ausschluss dieser Kinder aus dem Regelschulsystem geschieht und wie die Mechanismen des Schulversagens sich im Einzelnen darstellen, kann Begemann etliche Untersuchungen anderer Wissenschaftler/innen heranziehen, u.a. die von Kemmler (1967). Aufschlussreich ist für Begemann Kemmlers Ergebnis, dass dem „Sprachverständnis ein übermäßiges Gewicht für den Schulerfolg auf der Grundschule zukommt“ und es „faktisch von Pädagogen mit der allgemeinen Intelligenzhöhe gleichgesetzt wird“ (ebd., 180). Er sieht in ihren Forschungsergebnissen den Beleg für „die sozio-kulturelle Bedingtheit des Schulversagens“, da „für den Erfolg in der Schule bedeutsame Kenntnisse und Haltungen (Sprache, Anpassungsbereitschaft, Leistungsmotivation, Arbeitsverhalten und Konzentrationsfähigkeit) bereits vor der Einschulung im Elternhaus erworben worden sind“ (Begemann 1970, 80).

Nach seiner Erkenntnis sind die „Kinder der Unterschicht durch ihre Sprachform für die schulischen Erziehungs- und Bildungsprozesse benachteiligt, weil sie

1. die für eigene Lernprozesse notwendige differenzierte Sprachform nicht besitzen,
2. die Sprache der Schule als ‚Mittelklasseninstitution‘ nicht verstehen,
3. durch ihre Sprache als ‚minderbefähigte‘ Unterschichtkinder auffallen,
4. ohne Verständnis sind für die Wertorientierungen und allgemeinen Kommunikationsformen der anderen sozio-kulturellen Gruppen und
5. in der Sprache kein Mittel haben, um sich distanziert affektiv zu entlasten“ (ebd., 122).

Aus der Erlebniswelt und Sicht der Kinder stellt sich der Schuleintritt als „Milieubbruch“ dar. „Sie werden auch menschlich als Außenseiter isoliert, so daß ihr Weltvertrauen durch mangelnde Geborgenheit auf die Probe gestellt ist. Die Familie behält nur teilweise ihre ‚Schutzfunktion‘ ..., weil sie die Benachteiligung in der Schule nicht ausgleichen kann, sondern verstärkt, und weil sie ihre Einflußlosigkeit gegenüber der staatlichen Institution Schule erfährt“ (ebd., 132).

In einer solchen Schule wird das „Grundbedürfnis nach Geltung und Anerkennung“ nicht befriedigt. Sie vernachlässigt die „echte Gruppenbildung“ und kann die „schichtspezifische Spaltung“ nicht überwinden (ebd., 133). Als besonders benachteiligend bewertet er den ständigen Leistungsvergleich, „der die sozialschichtspezifische Wertung mit moralischen Kategorien verstärkt und jedesmal neben der guten Klassenhälfte die mangelhafte, schlechte herausstellt. Schulmißerfolg wird so identisch mit moralischer Minderwertigkeit...“ (ebd., 133).

Die Zusammenhänge zwischen *sozialer Herkunft* und *Lernbehinderung*, die Begemann aufzeigt, werden von führenden Vertretern der Sonderpädagogik als *monokausal* zurückgewiesen. „Begemann läßt bekanntlich außer acht, daß der absolute Anteil der Unterschichtkinder in den weiterführenden Schulen wesentlich größer ist als in der Lernbehindertenschule, ohne daß dieses Gros lernbehindert wird“, kontert Bleidick (1975, 272). Kanter (1976) unterstreicht Bleidicks Einwand, indem er geltend macht, dass „hirnorganische Schädigungen, Intelligenzminderungen, konstitutionelle Schwäche u.a.“ ebenfalls Faktoren für Sonderschulüberweisungen sind (ebd., 26).³³

Rund 10 Jahre später nach Begemanns Veröffentlichung begründet Preuss-Lausitz (1981) aus *materialistischer* Sicht seine Kritik an einem undifferenziert benutzten Schichtenmodell zur Bestimmung der Klassenlage der Sonderschüler und Sonderschülerinnen. Er sieht es als „unzureichend“ an, „global von der Sozialisation der ‚Arbeiterfamilie‘ oder gar der ‚Unterschicht‘ auszugehen. Vielmehr muß davon ausgegangen werden, daß diese Kinder und ihre Familien als Teil der Arbeiterklasse *am Rande oder außerhalb der gesellschaftlichen Reproduktion stehen oder von solcher Randposition bedroht sind*“ (ebd., 24; Hervorhebung durch den Verfasser).

Auch wenn Preuss-Lausitz in seine damalige Kritik an der ungenauen sozialen Bestimmung der Sonderschüler/innen Begemann einbezieht, so geht es ihm doch vorrangig um die kritische Auseinandersetzung mit der „bürgerlichen Sonderpädagogik“ (ebd., 42), die einem „ontologisierenden Behindertenbegriff“ anhängt, der die „Dialektik zwischen intellektueller Entwicklung des Menschen und den gesellschaftlichen Bedingungen“ nicht zur Geltung kommen lässt (ebd., 28). Für ihn ist auch „im Konstrukt der Intelligenz – und auch des Intelligenzschadens – immer schon die Dialektik individueller physiologischer Ausstattung mit im weitesten Sinne gesellschaftlichen Bedingungen untrennbar verknüpft ...“ (ebd., 41).

33 Begemann wird im Übrigen bis in unsere Zeit wegen seines Erklärungsmodells für das Schulversagen von Sonderschülern und Sonderschülerinnen von Vertretern der Sonderpädagogik angegriffen. Ihm wurde jüngst von Kanter (2002) wieder vorgehalten, dass er mit dem Ansatz der sozio-kulturellen Benachteiligung einseitig monokausal argumentiere. In seiner Erwiderung auf die öffentliche Kritik hat Begemann (2002) diesen Vorwurf als unberechtigt zurückgewiesen.

In dieser Kritik eines *individuumzentrierten* Behindertenbegriffs und in der daraus resultierenden Einsicht, dass nicht die Kinder als „Lernbehinderte“ versagen, sondern dass sie an der *Aneignung* von Wissen durch die Schule gesellschaftlich gehindert werden, trifft sich Preuss-Lausitz wieder mit Begemann. Allerdings verbindet Preuss-Lausitz damit die *politische* Forderung nach der *Auflösung* der Sonderschule für Lernbehinderte, während Begemann zu dem Zeitpunkt noch an einer *besonderen* Pädagogik für die „sozio-kulturell Benachteiligten“ festhält, die an die Sonderschule gebunden bleibt.

In der Auseinandersetzung mit dem *gesellschaftstheoretisch* fundierten Behindertenbegriff, den neben Preuss-Lausitz z.B. auch Jantzen (1974) und Feuser (1995) vertreten, stellt die „bürgerliche Sonderpädagogik“ das Paradigma des *multifaktoriellen* Ansatzes dagegen (Preuss-Lausitz 1981, 42). Ihre Vertreter wenden ein, dass die Behinderung so „komplex und multiperspektivisch“ ist, dass eine „Abkehr von allen puristischen Theoremen, seien sie idealistisch oder materialistisch, medizinisch, sozialpsychologisch, verwaltungssoziologisch, politologisch“, geboten ist (Bleidick 1976, 413). „Weder die früheren Versuche, Hilfsschulbedürftigkeit allein mit Schwachsinnszuständen zu begründen oder mit einer IQ-Metrik erfassen zu wollen, noch heutige Spekulationen, Behinderung ausschließlich durch unterschiedliche Produktionsverhältnisse verursacht und veränderbar zu erachten, geben eine tragfähige Grundlage für eine breitere Theoriebildung an, sosehr einzelne Elemente dieser Konzeption zutreffende Sachverhalte beschreiben mögen“ (Kanter 1976, 12f.).

Preuss-Lausitz (1981) kritisiert diesen Erklärungsansatz als „*falsche Lösung der Theoriekrise*“ (ebd., 37; Hervorhebung durch den Verfasser), weil er *alle* bisherigen Theorien in sich additiv aufnimmt und so mit keinem Paradigma bricht (ebd., 39). Er sieht darin den Versuch, die Sonderschule in ihrer bildungspolitischen Krise zu legitimieren und institutionell vor den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates (1973) retten zu wollen, die der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen Vorrang einräumen (ebd., 42).

Die *interaktionistische* Theorie mit ihrem *Zuschreibungsansatz* und *labeling approach*, die in den 1970er Jahren weitgehende Beachtung findet, stellt ebenfalls die *gesellschaftliche Konstruktion* von Lernbehinderung heraus und wendet sich gegen eine *individuumzentrierte* Betrachtung. Hier ist „das Forschungsinteresse nicht mehr vorrangig auf die Person gerichtet, die sich abweichend verhält (z.B. den lernschwachen Schüler), sondern vielmehr auf die sozialen Reaktionen der Umwelt auf ein konkretes Verhalten“ (Werning/Lütje-Klose 2003, 56). Vertreter/innen des *Etikettierungsansatzes* wie Homfeldt (1974) unterstreichen die benachteiligenden Sozialisationsbedingungen der soziokulturell deprivierten Kinder und Jugendlichen. Die Schule gilt Homfeldt als „stigmatisierende Institution“ (ebd., 65). Sie macht sie zu *Normabweichlern*. „Da sich die primäre Benachteiligung dieser Schüler aus ihren sozioökonomischen Verhältnissen ergibt, die die Schule bislang als Spiegel dieser Gesellschaft als unangemessene Einstellungen und Sanktionen verfestigt und reproduziert, müssen Lösungsversuche möglichst komplex erfolgen“ (ebd., 134). Die Schule als gemeinwesenorientierte Einrichtung ist für ihn am ehesten geeignet, die Problemlage der Randständigen aufzugreifen. Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates von 1973 wertet er als ein wichtiges schulorganisatorisches Signal.

Die Theorie der Lernbehinderung aus *systemisch-konstruktivistischer* Sicht „stellt keineswegs einen völlig neuen, bisher nicht bekannten Zugang zu dem Phänomen der Lernbehinderung dar. Vielmehr knüpft sie sehr gut an den Ausführungen zu Lernbehinderung und

soziale Randständigkeit an“ (Werning/Lütje-Klose 2003, 64). Sie spitzt diese allerdings zu durch die These, dass es keine objektiv vorgegebene Wirklichkeit gibt. „Wir leben vielmehr in mehr oder weniger unterschiedlichen Wirklichkeiten, die das Ergebnis und gleichzeitig die Basis unserer Handlungen, Interaktionen und unserer Kommunikation sind“ (ebd., 64).

Auch wenn nicht geleugnet werden kann, dass die Reutlinger Schule um Hiller sich seit den 1970er Jahren intensiv mit den erschwerenden Lebensbedingungen der Kinder und Jugendlichen auseinandersetzt, die in „Verhältnissen an den Rändern der Gesellschaft aufwachsen“ (Baur et al. 2004, 9), und Hiller (1990) radikaler noch als Begemann die schulische Orientierung an der Norm der Mittelschicht als „kulturimperialistisch“ anprangert und den konsequenten Umbau der Sonderschule für Lernbehinderte zu einer „realitätsnahen Jugend-schule“ (ebd., 12) fordert, so ist es dennoch gemessen an den gesellschafts- und bildungs-theoretischen Auseinandersetzungen der 1960er und 1970er Jahre um die gesellschaftliche Benachteiligung der Sonderschüler/innen ruhig geworden. Dies ist insofern besonders auffällig, als mit Beginn der 1990er Jahre Kinderarmut in Deutschland zu einem unübersehbaren gesellschaftlichen Problem geworden ist, das sich auch in dem Anstieg der Sonderschulüberweisungen widerspiegelt. Hat man sich resignativ damit abgefunden, dass es „keine allgemein akzeptierte Theorie der Lernbehinderung“³⁴ (Werning/Lütje-Klose 2003, 16) gibt, die sich in Wissenschaft, pädagogischer Praxis und im gesellschafts- und bildungspolitischen Verständnis durchsetzen konnte?

Es muss eingeräumt werden, dass *trotz* der Theorien und wissenschaftlichen Erkenntnisse, die die *gesellschaftliche Konstruktion* und Bedeutung der Lernbehinderung betonen und daran anknüpfend die Überwindung der Sonderschule und der Sonderpädagogik durch *eine Schule für alle* und *eine* „Allgemeine (integrative) Pädagogik“ (Feuser 1998) fordern, individuumsbezogene und defektorientierte Betrachtungsweisen sich nicht nur aufrechterhalten haben, sondern auch die (sonder-)pädagogische Praxis weiterhin stark prägen.

Die traditionelle *reduktionistische* Didaktik an der SfL, die trotz der profunden Kritik von Begemann (1970), Kutzer (1973), Klein (1975), Kobi (1975), Nestle (1976) immer noch vorherrscht, ist nach Eberwein (1996) eine Folge der falschen Definition von Lernbehinderung als einem konstanten Persönlichkeitsmerkmal, wonach der als lernbehindert gilt, der *schwerwiegend*, *umfänglich* und *langdauernd* in seinem Lernen beeinträchtigt ist (ebd., 61). „Noch immer gilt das Intelligenzkriterium als ‚zuverlässiges‘ Merkmal für Lernbehinderung, auch wenn es aufgrund der vorliegenden Erkenntnisse der Lern- und Sozialisationsforschung heute nicht mehr vertretbar ist, ‚die im Intelligenztest ermittelte augenblickliche intellektuelle Leistungsfähigkeit als sicheres Kriterium für eine irreversible Schullaufbahnentscheidung anzusehen“ (ebd., 57).

Wocken (2000) hat in der Hamburger Untersuchung (LAUF) festgestellt, „dass Lernbehinderung ... weitaus eher ein soziales, denn ein kognitives Defizit“ darstellt (ebd., 500). Im Sinne eines Appells lautet seine Entscheidungsfrage an die Lernbehindertenpädagogik:

34 Dieser Sachverhalt wird am deutlichsten offen gelegt durch die Definition von Bleidick (1980): „Lernbehindert ist der, der in der Schule für Lernbehinderte lernt“ (ebd., 130). Wenn er nachfolgend behauptet, dass dies keine Tautologie ist, „sondern die Logik eines vernünftigen schulorganisatorischen Bestimmungsmerkmals“, hebt er die Schwäche seiner Definition selbst hervor.

„Wird Lernbehindertenpädagogik ihrem Selbstverständnis nach auch eine Pädagogik der Armut sein? Wird sie sich als ‚Interessenvertreter armer Kinder‘ (Böhm 1996, 242)³⁵ artikulieren? Oder wird sie sich im Windschatten der Globalisierung und der großen Diskurse selbstzufrieden im Schonraum Sonderschule einrichten?“ (ebd., 502)

Folgt man Hänsel (2003) mit ihrer Anmerkung: „Armut lässt die Sonderpädagogik damals wie heute hinter der Behauptung ihrer Förderbedürftigkeit verschwinden“ (ebd., 602), dann heißt das kritisch gewendet, dass die handlungsleitenden professionellen und politischen Motive der damaligen Hilfsschulbewegung in der sonderpädagogischen Theorie und damit auch der Praxis weiterhin wirksam sind.³⁶

Mit Eberwein (1996) ist festzustellen: „Die Tradition der Schwachsinnstheorie, d.h. die seit 120 Jahren vorherrschende defektspezifische Betrachtungsweise hat das Begriffs- und Selbstverständnis der Lernbehindertenpädagogik wie auch das Wissenschaftsverständnis vieler Sonderpädagogen so nachhaltig geprägt, daß ihnen weithin der Blick für Dimensionen außerhalb des Individuums verstellt war und ist. Der subjektive Ansatz der Lernbehindertenpädagogik, der in der allgemeinen Pädagogik längst als überwunden gilt, bestimmt noch immer maßgeblich die Theoriebildung in diesem Wissenschaftszweig, denn der Lernbehindertenpädagogik ist es bisher nicht ausreichend gelungen, sich aus historischen Fesseln zu befreien, die sich die Schwachsinnpädagogik von der Medizin hat anlegen lassen. Sie fällt in diese Abhängigkeit immer wieder zurück. (...) Um aus dieser ‚Fremdbestimmung‘ herauszukommen, ist ein Denkansatz notwendig, der die Dialektik von Individuum und Gesellschaft in den Mittelpunkt der Betrachtung der Theoriebildung stellt...“ (ebd., 68f.). Für ihn ist es Aufgabe der *Integrationspädagogik*, dieses Verständnis in Theorie und Praxis zu vollziehen.

4.1.2 Zur Überrepräsentation von Migranten in der Sonderschule

Auffällig geändert hat sich seit den 1980er Jahren die verstärkte Beteiligung der Migranten an der Population der Sonderschule für Lernbehinderte. Als ein akribischer Beobachter der statistischen Veränderungen ist Kornmann über die Jahre aufgetreten (Kornmann/Schnattinnger 1989, Kornmann 1991, Kornmann/Klinge 1996, Kornmann et al. 1997, Kornmann 1998, Kornmann et al. 1999, Kornmann/Kornmann 2003). „Dabei zeigte sich zum einen eine stetige Zunahme der Überrepräsentation für die gesamte Bundesrepublik Deutschland (BRD), wobei dieser Trend lediglich durch den Beitritt der neuen Bundesländer unterbrochen wurde, und zum anderen fielen insbesondere deutliche Unterschiede zwischen den ein-

35 Böhm (2001, 187) distanziert sich scharf von Wockens Beitrag. Er will nicht namentlich in Anspruch genommen werden für eine Kritik an der Lernbehindertenschule, die ihre Abschaffung nahe legt.

36 In einer Replik auf Hänsels Veröffentlichung widerspricht Ellger-Rüttgardt (2004) der These von der „Kontinuität einer wechselseitigen interessegeleiteten Abstützung von Theoriebildung, Schulorganisation und Berufsgruppe in der Sonderpädagogik“. „Vielmehr ist in der Sonderpädagogik seit den 70er Jahren ein bedeutsamer Wandel erfolgt derart, dass die Teildisziplin Behindertenpädagogik sich als unverzichtbarer Bestandteil der Allgemeinen Pädagogik definiert, die lange Zeit von ihr favorisierte und verteidigte Existenz besonderer Schulen für behinderte Schüler zugunsten flexibler Organisationsformen aufgegeben wurde und die Sonderpädagogen sich als Anwalt und Spezialisten für behinderte und benachteiligte Kinder und Jugendliche verstehen, die ihre Aufgaben an sehr unterschiedlichen Lernorten erfüllen“ (ebd., 423). Der von ihr angesprochene „bedeutsame Wandel“ ist jedoch angesichts der Segregationsquote in Deutschland nicht nachvollziehbar.

zelen Bundesländern auf, wobei die Überrepräsentation lediglich auf die alten Bundesländer beschränkt blieb“ (Kornmann 1999). Fakt ist, dass das durchschnittliche Sonderschulrisiko eines Migrantenkindes gegenüber einem herkunftsdeutschen Kind doppelt so hoch ist (Kronig 2003, 139).

Eine Erklärung für den Anstieg und die Überrepräsentation von Migranten in Sonderschulen greift nach Kronig auf die Vermutung zurück, „dass der hohe Prozentanteil der Immigrantenkinder in Sonderklassen bzw. -schulen für Lernbehinderte mit der mangelnden Differenzierung zwischen echten lernbehinderten und nur fälschlicherweise als lernbehindert angesehenen Schülern zu tun habe“ (ebd., 136; vgl. dazu Auernheimer 1995, 221; Nieke 1995, 24; Boos-Nünning 1990, 562). Kronig weist diese These als überholt zurück und empfindet es gleichzeitig als enttäuschend, dass „Erkenntnisse aus der Theoriebildung zur Lernbehindertenpädagogik“ den individuumzentrierten Erklärungsmustern so wenig entgegenwirken, denn „im Kern basiert diese These auf einer überholten Ausschließlichkeit der individualtheoretischen Interpretation von Lernbehinderung sowie auf der mehrfach widerlegten Annahme, sie könne anhand von bestimmten Merkmalen bei Schülern zweifelsfrei diagnostiziert werden...“ (ebd., 136). Er macht auf internationale Studien aufmerksam, die belegen, dass Lehrer/innen die Leistungen von Migranten geringer einschätzen als die der einheimischen Kinder, und zwar „selbst dann, wenn sie bezüglich Ausgangsleistung, Intelligenz und Alter vergleichbar sind...“ (ebd., 137). Diese Zusammenhänge verweisen für ihn auf interaktions- und systemtheoretische Erklärungsansätze.

Während Oswald (2003) kritisch feststellt, dass die geringe Bildungsbeteiligung von Migranten eben nicht in einen Prozess der kritischen (Selbst-)Reflexion über das System Schule und die innerschulischen Handlungs- und Entscheidungsabläufe eingemündet ist, erklären Diehm/Radtke (1999) diesen Mangel damit, dass die vermehrte Beteiligung von ausländischen Kindern und Jugendlichen im Schulsystem zwar in den 1980er Jahren dazu geführt hat, dass die *Heterogenitätsproblematik* diskutiert wurde, ohne jedoch die *Homogenität* als *Organisationsprinzip* von Schule in Frage zu stellen. Stattdessen konnte sich zunächst die *Ausländerpädagogik* etablieren, die mit einem *defizitorientierten* Blick auf die Schüler/innen mit Formen der äußeren Differenzierung in *Vorbereitungs-* und *Vorklassen* reagierte.

Dieses Modell ist theoretisch abgelöst worden durch die *Interkulturelle Pädagogik*, die sich einsetzt für den *Verzicht der Separierung* von Migrantenkindern, für die *Förderung von Mehrsprachigkeit* bei Migranten, für ein *Curriculum*, das ein *multikulturelles* Zusammenleben ermöglicht. Bezogen auf die praktischen Auswirkungen wird allerdings auch dieser Pädagogik entgegengehalten, dass sie ebenso wenig zur Problemlösung beiträgt wie die Ausländerpädagogik (Kornmann/Klingele 1996, Preuss-Lausitz 2000b, Diehm 2005). Der Blick dieser Pädagogik bleibt, wenn auch unter positiven Vorzeichen, in *kulturalistischen* Aspekten verhaftet und „kann den statistisch nachzuweisenden geringen Schul- und Ausbildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus nicht-deutschen Familien nicht erklären“, urteilt Wenning (1999, 232). Radtke (1995) macht außerdem sehr deutlich, welche Nachteile sich damit verbinden: „Die Implementation des Programms der ‚interkulturellen Erziehung‘, das die offenkundig kulturdeterministischen Defizit-Konstruktionen der vorangegangenen ‚Ausländerpädagogik‘ ablösen sollte, hat der Organisation neue Möglichkeiten eröffnet. In deklarerter Absicht eingeführt, einem angemessenen Verständnis der Erziehungsprobleme

der Migrantenkinder zu dienen und ihre Situation in der Schule zu verbessern, hat es Kulturalisierung und Ethnisierung des professionell erzieherischen Denkens Vorschub geleistet, das nun die Aufmerksamkeit von strukturellen Problemen der Organisation abzieht und auf externe, kulturelle Determinanten lenkt“ (ebd., 45f.).

Mit Entschiedenheit stellt Akgün (2000) denn auch fest: „Junge Migranten im Bildungssystem dürfen nicht vorschnell auf ihre vermeintliche Kultur verpflichtet werden. Alltagsverhalten darf nicht übereilt als kulturell verursacht interpretiert werden. (...) Was als kulturelles Problem erscheint, ist oft das Resultat sozialer Faktoren³⁷, von wirtschaftlicher Not, schlechter Wohnraumversorgung und familiären Krisen, also von Problemen, mit denen auch deutsche Jugendliche in gleicher Weise konfrontiert sind“ (ebd., 25). Auch Preuss-Lausitz (2000b) betont die Fragwürdigkeit der antagonistischen Gegenüberstellung von einer deutschen Kultur und anderseithnischen Kulturen. „Abgesehen davon, dass kaum jemand beschreiben könnte, was ‚deutsche Kultur‘ ist, drückt *das Reden von einer türkischen oder polnischen oder spanischen Kultur oder Sozialisation eine Statik aus, die sowohl die Modernisierungsprozesse in den Herkunftsländern als auch die dortige soziale Differenzierung ausklammert*“ (ebd., 32; Hervorhebung durch den Verfasser).

Demgegenüber gilt es, Sachverhalte zur Kenntnis zu nehmen, die die *soziale Lage* von Menschen mit Migrationshintergrund erhellen. Klein (1999) weist darauf hin, dass die soziale Benachteiligung bei Sonderschülern und Sonderschülerinnen mit Migrationshintergrund deutlich größer ist als bei einheimischen (ebd., 7). „Die Wohnsituation und die Erwerbstätigkeit der Eltern ist bei deutlich höherer Kinderzahl wesentlich ungünstiger als bei deutschen Förderschülern“ (ebd., 7). In einer Sonderstudie des Rheinisch-Westfälischen Instituts für Wirtschaftsforschung (Corak et al. 2005) wird dargelegt, dass im vergangenen Jahrzehnt die Armut bei Kindern von Zuwanderern am deutlichsten angestiegen ist. Sie hat sich in diesem Zeitraum von 5 % auf 15 % verdreifacht. Die Studie stellt auch fest: Je länger die Verweildauer in der Armutssituation, desto stärker wirkt der negative belastende Effekt auf das Familienklima, die Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern und das Zusammenleben (ebd., 11).

Da das „Risiko für die Entwicklung schulischer Leistungen“ sich verstärkt, wenn Schüler/innen zusätzlich zu ihrem niedrigen Status in der sozialen Hierarchie einen Migrationshintergrund haben (Meier 2004, 211)³⁸, kann vermutet werden, dass besonders lang anhaltende Armut einen weiteren negativen Kumulationseffekt für den Schulerfolg von Migranten produziert. Lauterbach (2003) zitiert mehrere amerikanische Längsschnittstudien, die gezeigt haben, dass „sich vor allem die Dauer der Armut als bedeutsamer Faktor für das Ausmaß der kognitiven Defizite“ bei Kindern erwiesen hat (ebd., 32).

37 Auch Klemm (1994) stellt fest, dass sich die strukturelle Benachteiligung, die ausländische Schülerinnen und Schüler „weiterhin erfahren, stärker aus ihrer sozialen Herkunft als aus ihrer ethnischen Zugehörigkeit erklären lässt“ (ebd., 184).

38 Meier (2004) weist in seiner Untersuchung nach, dass der soziale Status einen größeren Einfluss auf den Schulerfolg hat als der Migrationshintergrund (ebd., 212). Dagegen stellt Boos-Nünning (2005) heraus, dass für den Schulerfolg der in ihrer Untersuchung befragten Migrantinnen die Sprachkompetenz als Einzelvariable wichtiger ist als der soziale Status der Familie (ebd., 209).

Kulturalistischen Deutungen der extremen Bildungsbenachteiligung von Migranten treten auch Gomolla/Radtke (2003) entgegen. Im Rahmen des Bielefelder Forschungsprojektes „Institutionalisierte Diskriminierung – Untersuchung zur Herstellung ethnischer Differenz in der Schule“ sind zwischen 1979 und 1991 am Beispiel des Schulsystems in Bielefeld statistisch messbare Effekte und Mechanismen der Diskriminierung erhoben und beobachtet worden (ebd., 86ff.). Die Untersuchung analysiert nicht „den Anteil des ‚subjektiven Faktors‘ auf beiden Seiten des Diskriminierungsgeschehens, auch nicht den vermeintlich determinierenden Einfluß von ‚Kultur‘ auf die sozialen Interaktionen zwischen Einheimischen und Zugewanderten, sondern richtet den Blick auf die Rolle der Organisation Schule bei Verteilung des öffentlichen Gutes ‚Bildung‘“ (ebd., 9).

Die nachgewiesene „Mechanik der Diskriminierung“ besteht u.a. darin, dass die Schule gleiche „Mitgliedschaftsbedingungen“ an alle Kinder stellt, die aber von Migrantenkindern „aufgrund ihrer abweichenden Vorsozialisation“ in vielen Fällen nicht erfüllt werden können. Z.B. bindet die Grundschule die *institutionalisierte Mitgliedschaftsrolle* ihrer Schüler/innen an ihre *Schul- und/oder Sprachfähigkeit*. Dies zeigt sich bei Rückschulungen, Überweisungen zur Sonderschule und zu den weiterführenden Schulen. „Auch die Grundschule erwartet, wie vor dem das Gymnasium, bereits vorbereitete, voll sozialisierte Schüler mit einer erfolgreichen Kindergartenkarriere“ (ebd., 263). Insofern wirkt sich hier das Prinzip der Gleichbehandlung unter vermeintlich neutralen Leistungs- und Beurteilungskriterien als „strukturelle Benachteiligung“ von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache aus (ebd., 270). Auf die Semantik der *Interkulturellen Pädagogik* oder der *Ausländerpädagogik* greift die Schule erst dann zurück, wenn sie ihre Problemscheidung getroffen hat (ebd., 274). „Fast nirgends sonst wird so intensiv über ‚Kultur‘, ‚Kulturkonflikt‘, ‚kulturelle Identität‘ etc. nachgesonnen, wie in den Schulen (und ihren Betreuungswissenschaften), wenn es darum geht, negative Selektionsentscheidungen zu begründen und die Ursachen bei den Migrantenkindern und ihren Familien zu suchen“ (ebd., 277).

Hinter dem Prinzip der Gleichbehandlung wird die von der *Systemtheorie* (vgl. Luhmann/Schorr 1990) behauptete *organisatorische Eigenrationalität* von Schule wirksam. Die *Organisation Schule* strebt zur *Komplexitätsreduktion* und zur *Minimierung von Problemen* nach *Homogenität* (Gomolla/Radtke 2002, 258). Die systemtheoretische Sicht erschließt Schule als einen Ort, an dem generell *Opportunitätserwägungen* in bezug auf das *reibungslose Funktionieren* von Schulorganisation und Unterricht und die *Sicherung des eigenen Bestandes* gelten. Damit lässt sich auch die von Merz-Atalik (1998) angesprochene Problematik erklären.

In ihrer Untersuchung über die Situation von Migrantenkindern in Berliner Integrationsklassen hat sie feststellen können, dass ihr *Anteil* an den *integrierten Kindern* *gering* ist, während sie in *Sonderschulen überrepräsentiert* sind. Dies wirft für sie die Frage auf, ob Ausländerkinder als „kurzfristige Lösungsstrategie für die viel beschriebene Krise der Sonderschulen durch die fortschreitende Ausbreitung der Integration“ die Schulen für Lern- und Geistigbehinderte ersatzweise füllen sollen (ebd., 146f.). Diese Frage, die mit Sicherheit auf ein generelles und nicht nur ein regionales Problem hinweist, ist aus systemtheoretischer Sicht eindeutig zu bejahen: Besser informiert als Migranteneltern machen herkunftsdeutsche Eltern verstärkt von der Möglichkeit Gebrauch, ihre Kinder in Integrationsklassen fördern zu lassen. Die *abnehmenden Schülerzahlen* in den Sonderschulen aufgrund des Wahlverhaltens deutscher Eltern *kompensiert* die *Organisation Sonderschule*, die an ihrem Selbsterhalt

interessiert ist, durch die *verstärkte Aufnahme* von *Kindern mit Migrationshintergrund*, die die Grundschule aus ihrem Organisationsinteresse an der Reduzierung von Problemen zur Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs anmeldet.³⁹

Gomolla/Radtke ziehen aus ihren Untersuchungsergebnissen die Konsequenz, dass sich an der „Mechanik der Diskriminierung“ von Migrantenkindern in der Schule erst dann etwas ändert, wenn die Schule als Organisation mit ihrer Entscheidungspraxis in das Zentrum der Untersuchung gerückt wird. Diese muss dahingehend geändert werden, dass die „Mitgliedschaftsbedingungen der Organisation“ geändert werden (ebd., 281). Sie ziehen aus ihrer Studie die Schlussfolgerung: „Alle ... Maßnahmen hätten darauf zu zielen, jenes latente Selbstverständnis, das wir in den Äußerungen der befragten Schulleiterinnen und Lehrerinnen angetroffen haben, daß man für die Probleme der Migranten eigentlich nicht zuständig sei, umzudrehen. Dann ginge es um die Vorstellung, daß gerade die Schule sich der Herausforderung der Migration stellen und ein prominentes Instrument der (Einwanderungs-)Gesellschaft sein kann, Veränderungen in der Zusammensetzung der Bevölkerung aufzugreifen und zu bearbeiten. Zu den Erfolgskriterien der Einzelschule könnte der jeweilige Beitrag einer Schule zur Integration gemessen in einer Angleichung der Bildungsbeteiligung erhoben werden. Auch auf diesem Feld könnten Schulen um Belohnungen konkurrieren“ (ebd., 282). Damit würde für die *Organisation* der an *Chancengleichheit orientierte produktive Umgang mit Heterogenität* Aufgabe und Verpflichtung.

Die von Preuss-Lausitz (2000b) formulierten pädagogischen Leitziele für Migranten sind im Sinne einer *Pädagogik der Vielfalt* daran orientiert und bezeichnen gleichzeitig Maßnahmen zur *Verringerung der Bildungsbenachteiligung* dieser Kinder. Da an der Nichtbeherrschung der deutschen Unterrichtssprache ihre extreme Benachteiligung festzumachen ist (vgl. Baumert/Schümer 2001, 374) fordert er „die frühzeitige Einbeziehung der Herkunftssprachen, um parallel oder nachfolgend Deutsch als schulische Verkehrssprache zu erwerben. Dazu sollten auch die Eltern (realistisch zuvörderst die Mütter) und möglichst auch die Vereine bzw. Gemeinden der Migranten einbezogen werden“ (ebd., 34).⁴⁰ „Die *Schule des 21. Jahrhunderts* kann und muss einen Vielfaltsbegriff enthalten, der alle Kinder umfasst, auch die, deren Traditionen, Familien und Lebensweisen nicht aus Deutschland stammen“ (ebd., 38; Hervorhebung durch den Verfasser). Dazu muss die Schule anschlussfähig werden an die familiäre Sozialisation. Sie muss für Migrantenkinder den Anschluss zwischen familiärer traditioneller Sozialisation und moderner Schule herstellen (ebd., 27).

Es gilt, „Heterogenität als Chance“ in einem „produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule“ zu entdecken und zu gestalten, wie dies auch die Paderborner Bei-

39 Für ein auffällig verändertes Überweisungsverhalten von Migrantenkindern zu den Sonderschulen ab 1982, das schlechterdings nicht mit einem „kollektiven Schub an Lernbehinderung“ im Planungsbereich des Bielefelder Schulträgers erklärt werden konnte, konnten Gomolla/Radtke (2003, 135) die zeitliche Koinzidenz mit dem Wegfall der Vorbereitungsklassen für Migrantenkinder feststellen.

40 In einer vergleichenden Analyse hat die OECD (2006) festgestellt, dass die Erfolgchancen von Migranten in den Schulsystemen am größten sind, die über „Sprachförderprogramme mit vergleichsweise klar definierten Zielen und Standards verfügen“ (Kurzfassung 2006, 6).

träge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung (Bräu/Schwerdt 2005) nahe legen. Dass integrative Arbeit auch mit Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Entwicklungsproblemen, die „die größte Herausforderung für die heutige Schule darstellen“ (Preuss-Lausitz 2005a, 14), erfolgreich sein kann, ist in einer mehrjährigen Erhebung zur integrativen Praxis von Kindern mit Verhaltensproblemen in Berlin untersucht und nachgewiesen worden (Preuss-Lausitz 2004a, 2005a). Es wird ohne Verleugnung der Schwierigkeiten aufgezeigt, welche Strukturen „auf der Ebene des Unterrichts, der Einzelschule, der Vernetzung der Hilfesysteme und nicht zuletzt der Bildungspolitik eines Bundeslandes“ zusammenwirken müssen (Preuss-Lausitz 2004a, 14), damit die „Grundentscheidung, jeden noch so schwierigen Schüler als Mitglied der Community zu betrachten und nicht abschieben zu wollen“, wirksam umgesetzt werden kann (ebd., 18).

Statistisch ist unübersehbar die Sonderschule mit einem Anteil von 62,2 % eine Schule der Jungen (Schildmann 2003, 34). Ihre Überrepräsentation in statusniedrigen Schulformen wie der Sonderschule und der Hauptschule zeigt an, dass die Mädchen, und zwar sowohl herkunftsdeutsche Mädchen als auch Migrantenmädchen, mit größerem Lern- bzw. Schulerfolg die Schullaufbahn durchlaufen als die Jungen. Mit Motafek (2006) lässt sich festhalten, dass Mädchen nicht mehr generell eine Gruppe darstellen, „die von der Schule aufgrund des Geschlechts benachteiligt wird“ (ebd., 33). Für Hänsel (2003) ist das „katholische Arbeitermädchen vom Land“, das als Kunstfigur alle früher geltenden Benachteiligungen in der Bildung auf sich vereinigte, abgelöst worden durch den armen Migrantenjungen. Seine Benachteiligung ist für sie jedoch vergleichsweise schwer wiegender. Im Unterschied zu dem „katholischen Arbeitermädchen“ ist er nämlich „nicht nur vom Gymnasium, sondern auch von der Grundschule ausgeschlossen, als behindert behauptet und in die Zuständigkeit eines Systems gestellt, das vom Regelsystem institutionell, professionell und disziplinar abgetrennt ist“ (ebd., 605).

4.2 Zur Funktionalität der Sonderschule für Lernbehinderte

4.2.1 Entlastungsfunktion und Eigenerhalt

Eine eindeutige funktionale Bestimmung der Sonderschule nimmt Schor (2003) vor, wenn er formuliert: „Im Bewusstsein von Allgemeinen Schulen, vor allem von Grundschule und Hauptschule, wird der Förderschule meist noch immer zuvorderst die Funktion von Entlastung zugeordnet. Diese Rollenzuweisung wird insbesondere bei Kindern und Jugendlichen mit so genannter ‚Lernbehinderung‘ oder ‚Verhaltensstörung‘ offenkundig“ (ebd., 372). Und Eberwein (1996) hält fest: „Bei der Überweisung von Schülern in Sonderschulen stand immer schon die Entlastung der allgemeinen Schule im Vordergrund und weniger das Erfordernis einer besseren Alternative für Schüler mit Lernproblemen“ (ebd., 59).

Tatsächlich hat die Hilfsschulbewegung genau diese Entlastungsfunktion in ihre Argumentation für eine eigenständige Hilfsschule und eine eigenständige Profession in Abgrenzung von der Volksschule und dem Volksschullehrer als zentrales Argument eingebracht und gleichzeitig die Interessen der Volksschule gezielt angesprochen: „Die Volksschule hat andere

Aufgaben zu lösen, als sich mit geistig Schwachen und Stumpfsinnigen herum zu mühen. Diese mindern und hemmen nur!⁴¹ Wieviel Höheres würde sie erreichen, wenn sie von der Sorge um diese befreit würde? Man nehme die Schwächsten aus der Volksschule heraus, und man wird letztlichere instand setzen, um so eher den Forderungen der Gegenwart nachzukommen“ (Stötzner 1864, zit. nach Werning/Lütje-Klose 2003, 24).

In der hilfsschulpädagogischen Argumentation wird dieses pragmatische Argument, mit dem man sich gegenüber der Volksschule andient, immer auch als humanitäre Einstellung gegenüber den Schwachen ausgegeben (Link 2000, 37) und es ist auch immer verbunden mit dem selbstbewussten Anspruch der Hilfsschullehrer, über besondere Kompetenzen im Umgang mit „schwachsinnigen“ Kindern zu verfügen. „Ist es dem Lehrer, der gewohnt ist, mit geistesfrischen Kindern umzugehen, auch möglich, sich in die Seele eines schwachsinnigen Kindes zu versetzen, das oft erst sorgfältig studiert sein will, eh man es versteht? Vermag er auf dasselbe einzuwirken, daß es von innen heraus auflebt?“ (Kielhorn 1889, 57, zit. nach Hänsel/Schwager 2004, 279)

Entlastung der Lehrer/innen wird damals wie heute mit der Realisierung des *Homogenitätsprinzips* im Unterricht verbunden und begründet. Schor (2003) ist zuzustimmen, wenn er von der Sonderschulüberweisung sagt: „Im Ganzen befreit diese Form von Auslese die Lehrkräfte in hohem Maß von der Verpflichtung zur Individualisierung und zu innerer Differenzierung. Es dominiert das (auf tönernen Füßen stehende) Prinzip des so genannten ‚lernzielgleichen Lernens‘ in ‚homogenen Lerngruppen‘“ (ebd., 371).

Auch in den „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“ der Kultusministerkonferenz (KMK) von 1994 klingt das Entlastungsargument noch an, wenn es heißt: „Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, daß sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können“ (ebd., 5).

Wie unterschiedlich das Entlastungsangebot wahrgenommen wird, wird deutlich, wenn man die statistischen Zahlen zum Sonderschulbesuch in den Bundesländern miteinander vergleicht (Krappmann et al. 2005, 775f.; Cloerkes 2003). Das Ergebnis hängt zum einen eng zusammen mit den *Zustandsbedingungen* an den allgemeinen Schulen.⁴² Aber ebenso entscheidend sind die *Einstellungen* von Lehrern und Lehrerinnen, wie Reiser (1998) bestä-

41 Die „Allgemeine Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen“ von 1938 greift das Argument auf und spitzt es rassenideologisch zu: „Die Hilfsschule entlastet die Volksschule, damit ihre Kräfte ungehemmt der Erziehung der gesunden Jugend dienen können; sie bietet die Möglichkeit zu langjähriger, planmäßiger Beobachtung der ihr anvertrauten Kinder und damit zu wirksamer Unterstützung der erb- und rassenpflegerischen Maßnahmen des Staates ...“ (zit. nach Hänsel/Schwager 2004, 25).

42 Zu einem Konflikt zwischen Schulministerium und Lehrerverbänden in NRW kam es wegen eines Erlasses des Schulministeriums v. 29.01.2004, der feststellte, dass nicht jeder Förderbedarf ein sonderpädagogischer Förderbedarf ist, und die Grundschulen anhielt, mit ihren eigenen Mitteln zunächst die Fördermöglichkeiten auszuschöpfen. Während die Lehrerverbände u.a. auf die schlechten Förderbedingungen an den Grundschulen verwiesen, reagierte das Ministerium mit der administrativen Weisung auf den Anstieg der kosten trächtigen Sonderschulüberweisungen.

tigt. Im Zusammenhang mit einer Studie, in der er Ursachen für die regionalen Unterschiede bezogen auf die Anzahl der Sonderschulüberweisungen in Hessen erforscht hat, stellt er fest: „Zustimmung oder Ablehnung von Integration beruhen auf bildungspolitischen Grundeinstellungen, die sozusagen zum persönlichen Bestand von Lehrereinstellungen gehören, und werden meist nicht durch Diskussionen in Schulkollegien, durch Schulprofile oder Schulleitungen entschieden“ (ebd., 155).

Mit dem Glauben an das „Theorem der Selektionsfunktion des Schulsystems“ erklärt er den Befund aus seiner Stichprobe, „daß die überwiegende Strömung in der Grundschule zur Ausgrenzung des Problems des Leistungsversagens neigt“ (ebd., 155). Allerdings ist diese Erklärung für ihn nicht hinreichend, da die Schüler/innen mit Leistungsversagen die Population in den Sonderschulen bei Weitem übersteigt. Daraus folgert Reiser: „Die Ausgliederung aus der Grundschule erfolgt also nicht nur entlang der Leistungsbeurteilung, sondern entlang der Beurteilung von psychosozialen Sachverhalten“ (ebd., 156).

Seine These, „an der Nahtstelle zwischen dem individuellen Verhalten der LehrerInnen und dem organisatorischen Verhalten“ der Schule angesiedelt, besagt, „daß das Leistungsversagen in der Schule mit unbewußten Abwehrstrategien beantwortet wird“ (ebd., 156). Lehrer/innen ohne eine „voll entwickelte Professionalität“ verbinden die Gefahr des Scheiterns eines Kindes mit der Gefahr, selber im Unterricht zu scheitern. Die *Abwehr des eigenen Scheiterns* läuft über „begabungstheoretische Konstruktionen, über milieutheoretische Konstruktionen, über die schulorganisatorische Begründung der Nützlichkeit des Status Quo und über die Beteuerung von psychischer Überbeanspruchung und Belastung“ (ebd., 157). „Die Abwehr des Problems des Versagens und Scheiterns in der Schule hat für die Lehrkräfte eine „psychohygienische Entlastungsfunktion“ (ebd., 157). „Es ist dabei nicht entscheidend, daß alle Personen, die real Leistungsversagen zeigen, von der Sonderpädagogik übernommen werden. Es genügt auch, wenn ein bestimmter Bruchteil dieser Personengruppe in die Zuständigkeit der Sonderpädagogik fällt, um die symbolische Nicht-Zuständigkeit für das Leistungsversagen in der allgemeinen Schule aufrechtzuerhalten, selbst wenn leistungsversagende SchülerInnen in relativ hoher Anzahl in der allgemeinen Schule verbleiben“ (ebd., 157).

Während sich die allgemeine Schule durch die Sonderschule entlastet, erhält sich die Sonderschule als eigenständige Organisation durch Überweisungen aus den Grundschulen und weiterführenden Schulen. Die *Entlastungsfunktion* der Sonderschule ist unmittelbar gekoppelt an die *Funktion des Eigenerhalts* (Schor 2003, 372). Dies gilt aber auch umgekehrt für die abgebenden Schulen des Regelschulsystems, wie Schor zutreffend bemerkt: „Die Entlastungsfunktion von Förderschulen verringert sich in gleichem Maß, wie die Schülerzahlen an den Allgemeinen Schulen sinken. Denn dies steht fest: Mit der Reduktion von Schülerzahlen sinkt auch die Motivation der Allgemeinen Schule zur Auslese von Kindern und Jugendlichen“ (ebd., 372).

4.2.2 Ideologische Rechtfertigung sozialer Ungleichheit

Im Gegensatz zu den Schulsystemen in anderen europäischen Ländern, die sich in den 1960er und 1970er Jahren über umfassende Strukturreformen modernisiert haben, hat die Bildungspolitik in Deutschland an der *frühen Verteilung* der Schüler/innen auf die unterschiedlichen Schulformen in der Sekundarstufe und an einem *eigenständigen Sonderschulsystem* festgehalten und Letzteres sogar bis zur Unübersichtlichkeit *ausdifferenziert*.

Die bildungspolitischen Vorstellungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, die sich in der „Empfehlung zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen“ (1969) niedergeschlagen haben, zielten zwar mit der *Gesamtschule* auf die *Überwindung der frühen sozialen Auslese* und der damit verbundenen *sozialen Benachteiligung* (Herrlitz 2003, 58f.), konnten aber gegen den parteipolitischen Widerstand in den konservativ regierten Bundesländern nicht einmünden in die Realisierung eines flächendeckenden Gesamtschulsystems (Wenzler 2003, 71ff.). Zusätzlich fehlten, wie Wenzler feststellt, eine soziale Bewegung im Bildungsbereich, entschlossene Gewerkschaften und eine ebenso entschlossene SPD, um sich der konservativen Bildungsideologie von einer begabungs- und leistungsgerechten Aufteilung der Schüler/innen entgegenzustellen (ebd., 84).

Ebenso wenig hatten die Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“, die 1973 einstimmig beschlossen wurden, angesichts der gesellschaftlichen Ausgangslage eine bildungspolitische Chance zur Realisierung (Preuss-Lausitz 1981, 91ff.).

Ein Blick auf die Bundesländer zeigt, dass bei aller Unterschiedlichkeit, die sich nach der deutschen Wiedervereinigung entwickelt hat (Rösner 1998, 44), die KMK darüber wacht, dass drei „Eckpfeiler“ in allen Bundesländern bis heute die bildungsideologische Grundauffassung von einer begabungs- und leistungsgerechten Auslese und Aufteilung der Schüler/innen absichern: „das selbstständige Gymnasium, die selbstständige Sonderschule, eine rigide Obergrenze für integrierten Unterricht“ (Wenzler 2003, 67). Während sich in fast allen Bundesländern inzwischen die Bildungsgänge der Hauptschule und der Realschule in unterschiedlicher Weise aus *pragmatischen* Gründen organisatorisch verbinden dürfen oder sogar ganz fehlen (ebd., 67), sollen sie den *ideologischen* Kernbestand des selektiven Schulsystems sicherstellen.

Ganz offensichtlich steht und fällt mit der *Unverzichtbarkeit* des *Gymnasiums* wie auch der *Sonderschule* als eigenständige Schul- und Organisationsformen die *Ideologie der Chancengleichheit*, die eine begabungs- und leistungsgerechte Aufteilung der Schüler/innen auf unterschiedliche Schulformen in einem gegliederten Schulsystem vortäuscht und damit bestehende Bildungsprivilegien aufrechterhält.

Das Gymnasium und die Sonderschule sind in der öffentlichen Wahrnehmung die beiden Schulformen für die leistungsfähigsten und die leistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler. Sie sind die Eckpfeiler oder Pole für den Mythos eines begabungs- und leistungsgerechten Schulsystems. Sie stehen einerseits für das Versprechen der „meritokratischen Rhetorik“ (Solga 2005, vgl. Kapitel 9), dass diejenigen, die sich *leistungsbereit* zeigen, mit dem höchsten Abschluss belohnt werden, während *leistungsverweigernde* Jugendliche die Folgen selbstverschuldeter geringer Bildung und Qualifikation zu tragen haben (vgl. Kapitel 9). Die Sonderschule ist aufgrund ihrer starken Prägung durch eine *defektorientierte* und *individualumsbezogene* Lernbehindertenpädagogik geradezu prädestiniert, die gesellschaftlichen Ursachen von Bildungsarmut zu verschleiern und zu individualisieren.

Andererseits erfüllt die *statusniedrige* Sonderschule als Gegenpol zur *höheren* Schule die Funktion der *Abschreckung*. In diesem Sinne argumentiert Homfeldt (1974), wenn er ausführt, dass die Überweisungen zu der Sonderschule wegen ihres „Bestrafungscharakters“ es möglich machen, gegenüber den verbleibenden Schülern „institutionelle Erwartungen um

so besser durchzusetzen; denn wer möchte schon gern zum negativen Selbst der Gesellschaft zählen, sich abschreiben lassen und in den Sog der herrschenden Sündenbockstrategie geraten, aus der es kaum ein Entrinnen gibt“ (ebd., 109).

Aus dieser Logik heraus müssen beide Pole halten. Die Frage der *kompletten Auflösung* von *Sonderschulen* bei gleichzeitigem *Erhalt selektiver Grundstrukturen* im allgemein bildenden Schulwesen würde auch die praktische Frage nach sich ziehen, wo der Ort für die Integration der Sonderschüler/innen sein soll. Welche Schulform sollte sich nach der Grundschule zuständig sehen? Die Hauptschule etwa, die die Abwanderung der leistungstärkeren Schüler und Schülerinnen schon hinter sich hat (Rösner 2000) und zu einem Auffangbecken für Schüler/innen mit schwierigen Lebens- und Lernbiografien mit der Folge geworden ist, dass sie die *Skill-Defizite*, die den Schulabgängern und -abgängerinnen der Hauptschule angehängt werden, selbst produziert (Solga/Wagner 2001)?

Eine weitere *Imageverschlechterung* für die Hauptschule wäre die Folge und würde Abwanderungen auslösen in Richtung Realschule, wo sich nach der Logik bisheriger Wanderbewegungen die Abwanderung der Leistungstärkeren bzw. der Schüler/innen mit familiären Bildungsaspirationen in Richtung Gymnasium fortsetzen würde. Aus konservativer Sicht wäre zu befürchten, dass sich die *Legitimationskrise* für das *gegliederte* Schulsystem zuspitzen könnte und die Forderung nach einer *Schule für alle Kinder* nicht mehr aufzuhalten wäre.

Damit würden Bildungsprivilegien entfallen, zu deren Schutz und Erhalt das „*begabungs- und leistungsgerechte*“ Schulsystem wirksam bleiben soll. Denn dies kann als das Hauptergebnis aller bisherigen PISA-Studien gelten: Die *Chancen* eines *Beamtenkindes* für den Besuch eines Gymnasiums sind heute immer noch um ein *Mehrfaches besser* als die eines *Facharbeiterkindes*, wobei die Chancen je nach Bundesland allerdings unterschiedlich ausfallen (Bellenberg et al. 2004). Daraus wird bildungssoziologisch erklärbar, „warum die vom traditionellen Schulsystem begünstigten Sozialschichten Schulreformen zumeist äußerst reserviert gegenüberstehen“ (Rösner 1998, 46).

Auch in einem auf die *Zweigliedrigkeit* reduzierten selektiven Regelschulsystem bleibt, wie sich in den entsprechenden Bundesländern zeigt, die *Bipolarität* von Gymnasium und Sonderschule essentiell, um die soziale Ungleichheit im Bildungssystem über die Ideologie der Leistungs- und Begabungsgerechtigkeit weiterhin aufrechterhalten zu können.

4.3 Die Wirkungen der Sonderschule für Lernbehinderte

4.3.1 Geringe Lerneffektivität und Lerneffizienz

Während die *gesetzlichen, finanziellen* und *personellen* Rahmenbedingungen für die sonderpädagogische Förderung immer noch in den meisten Bundesländern derart konzipiert sind, dass für fast alle der förderbedürftigen Schüler/innen die Sonderschule zwangsläufig zum „*geeigneten*“ Förderort wird, hat Kniel schon 1979 sehr deutlich dieser Annahme mit der Zusammenfassung seiner Metaanalyse von Vergleichsuntersuchungen im Ausland widersprochen: „Die Einrichtung von separaten Klassen oder Schulen für Lernbehinderte hat weder für die Leistungs- noch für die sozial emotionale Entwicklung ihrer Schülerschaft den erhofften Erfolg gezeigt. Alternativen zu Spezialklassen, wie kombinierte Klassen und Lernzentren vermeiden die diskriminierenden Aspekte der gegenwärtigen Sonderklassen. Gleichzeitig sind

sie in ihren Auswirkungen den Sonderklassen ebenbürtig und zum Teil überlegen. Es ist an der Zeit, diese Alternativen auch in der Bundesrepublik auf breiter Basis zu erproben“ (ebd., 294).

Hildes Schmidt/Sander (1996) haben für den deutschsprachigen Raum eine Literaturanalyse zu empirischen Forschungsbefunden „über Wirkungen der Sonderschulüberweisung und der Spezialunterrichtung in der Schule für Lernbehinderte dargelegt und diskutiert“ (ebd., 115), und zwar unter den Kriterien der Schulleistungsentwicklung, der sozialen Integration und der psychischen Entwicklung der Schüler/innen. Sie kommen zu dem Ergebnis: „Zusammenfassend ist also festzustellen, dass die neueren Forschungsarbeiten insgesamt keinen Vorteil des Sonderschulbesuchs im Bereich der Schulleistungsentwicklung nachgewiesen haben. Der entsprechende Erkenntnisstand von etwa 1980 trifft immer noch zu. (...) Es gilt weiterhin: Die Schule für Lernbehinderte kann ihre Existenz nicht mit besseren Unterrichtsergebnissen rechtfertigen“ (ebd., 122).

Besonders beachtete Studien zu diesem Aspekt sind die von Merz (1982), Haerberlin et al. (1991a), Tent et al. (1991) und aus jüngster Zeit die von Wocken (2000). Der neueste Forschungsbericht von Wocken (2005) ist in der digitalen Bibliothek bidok⁴³ eingestellt und der Öffentlichkeit so zugänglich gemacht worden.

Die Untersuchung von Merz (1982) ist eine empirische Vergleichsuntersuchung mit 333 schulleistungsschwachen Hamburger Kindern in Sonderschulen für Lernbehinderte und Grundschulen. Die Stichproben wurden parallelisiert nach Geschlecht, Alter, Intelligenz, Sozialschicht und Schulleistungen in Rechnen, Lesen und Rechtschreiben. Im Ergebnis „verlief der Vergleich nicht nur in bezug auf die durchschnittlich intelligenten Kinder mit Schulschwierigkeiten negativ für die Sonderbeschulung, sondern auch in bezug auf die unterdurchschnittlich intelligenten Jungen und Mädchen“ (ebd., 340).

Haerberlin (1991a) konnte in einer Vergleichsuntersuchung in der Schweiz feststellen, dass „die Schulleistungsfortschritte schulleistungsschwacher Schüler in Regelschulen mit oder ohne Heilpädagogische Schülerhilfe besser [sind] als in Sonderschulen“ (ebd., 329). Dieses Ergebnis war für ihn besonders bemerkenswert, als nach seiner Untersuchung die Sonderschüler/innen leistungsmotivational und emotional besser integriert waren als vergleichbare Schüler/innen in Regelschulen (ebd., 329). Diese Beobachtung zu den besseren Leistungsfortschritten der Regelklassenschüler/innen zeigte sich „besonders stark im mathematischen, tendentiell aber auch im sprachlichen Bereich“ (ebd., 329).

Tent (1991) untersuchte zeitgleich die sonderpädagogische Wirksamkeit der Sonderschule für Lernbehinderte bezüglich der Auswirkungen der Beschulungsalternative SfL und Hauptschule auf das Leseverständnis bei vergleichbaren Schülern und Schülerinnen in Darmstadt und Kassel. Zusätzlich überprüfte er das Selbstkonzept und die emotionale Situation der Schüler/innen in ihren Lerngruppen. „Auf den Punkt gebracht“, stellte er fest, dass „durchgängig positive Effekte“ für die Merkmale „Prüfungsangst“ und „Selbstwertgefühl“ zugunsten der Sonderschule vorlagen. Dagegen konnte er im Leistungsbereich entweder keine Vorteile

43 Bidok ist eine digitale Volltextbibliothek an der Universität Innsbruck zu den Themengebieten Integration und Inklusion von Menschen mit und ohne Behinderungen. Die Internetadresse lautet: <http://bidok.uibk.ac.at/>

der Sonderschule feststellen oder „es zeichnen sich Vorteile der Beschulung leistungsschwacher Kinder in Regelschulen ab“ (ebd., 314; Hervorhebung durch den Verfasser).

„Daß die SfL trotz der besseren objektiven und der offenbar auch psychologisch besseren Ausgangsbedingungen bei den Schülern keine besseren Schulleistungen hervorbringt, erscheint widersinnig“, urteilte Tent damals (ebd., 317). Er führte „die mangelnde Wirksamkeit“ auf eine „zu starke Homogenisierung“ der Sonderschülerschaft zurück. Trotz der weitgehenden Homogenisierung der Hauptschule „scheint die reduzierte, aber gegenüber der SfL immer noch größere Variabilität ihrer Schülerschaft heute die besseren Voraussetzungen für die Förderung lernschwacher Kinder zu bieten“ (ebd., 317). Mit diesem Ergebnis stellte sich für ihn die Frage, „ob die nachgewiesene Schonraumwirkung ausreicht, um die eigenständige SfL zu rechtfertigen und Leistungseinbußen sowie die sogenannten Stigmatisierungseffekte dafür in Kauf zu nehmen ...“ (ebd., 317).

Anknüpfend an Untersuchungsinstrumentarien und Ergebnisse der LAU-Studie, die in einer flächendeckenden Erhebung für Hamburg die Lernausgangslagen aller Schüler/innen der 5. Schuljahre an Regelschulen untersuchte, hat Wocken (2000) in einer Follow-up-Studie (LAUF) die Lernausgangslage der Schüler/innen aus den 7. Schuljahren⁴⁴ an Förderschulen in Hamburg überprüft. Er wollte wissen, ob Lernbehinderung „ein isoliertes Intelligenzdefizit“ ist, wie sich die Schülerschaft der Förderschule heute zusammensetzt und ob die Förderschule „eine Kompensation der Leistungsdefizite“ bewirkt (ebd., 493).

Beim Leistungsvergleich sind die Förderschüler/innen den Hauptschülern und Hauptschülerinnen unterlegen. „Sie erreichen im 7. Schuljahr bei weitem nicht jene Leistungen, die bei Hauptschülern des 5. Schuljahres zu beobachten sind. (...) Im Mittel ... kann die Sonderschule das weitere Auseinanderklaffen der Leistungsschere nicht aufhalten. Ein kompensatorischer Effekt ist nicht einmal auf der minimalen Ebene einer Stabilisierung eines ursprünglichen Leistungsabstandes von zwei Jahren festzustellen“ (ebd., 496). Daher lautet sein Urteil: „Die Förderschule ist keine Stätte einer kompensatorischen Rehabilitation“ (ebd., 496).

In seiner neuesten Forschungsstudie im Auftrag des Landes Brandenburg, das als *erstes Bundesland* einen *Forschungsauftrag zur Evaluation der allgemeinen Förderschule* ausgeschrieben hat, benennt Wocken (2005) als sein besonderes Untersuchungsmotiv „das Bedürfnis, die Effizienz schulischer Einrichtungen zu überprüfen und durch einen empirisch fundierten Qualitätsnachweis auch die Aufbringung öffentlicher Finanzmittel für diesen Zweck zu rechtfertigen“ (ebd., 6). Die jüngsten nationalen und internationalen Evaluationsstudien thematisieren „nicht die ganze Breite des öffentlichen Schulwesens, sondern beziehen sich ausschließlich auf die allgemeinbildenden Schulen“ (ebd., 6). Kritisch stellt er fest: „Die Förderschule kann sich damit ungerührt im Windschatten der öffentlichen Aufmerksamkeit einrichten. Sie wird weder zur Rechenschaft aufgefordert noch fordert sie diese selbst ein“ (ebd., 7).

44 Der Entscheidung für die 7. Schuljahre liegt folgende Überlegung von Wocken zugrunde: Sofern die These eines zweijährigen Leistungsrückstands haltbar ist, dürften zwischen den Rechtschreibleistungen von Hauptschülern und Hauptschülerinnen aus den 5. Schuljahren und Förderschülern und Förderschülerinnen aus den 7. Schuljahren keine bedeutsamen Unterschiede bestehen (ebd., 495).

Nach Untersuchung der Einflussvariablen auf die Schulleistung kommt Wocken zu dem Ergebnis, dass die *Zahl der Schulbesuchsjahre* den größten Einfluss zeigt, aber nicht im Sinne einer positiven Lernentwicklung. „Je länger ein Schüler in der Förderschule zugebracht hat, desto schlechter sind sowohl seine Rechtschreibleistungen als auch seine Intelligenzwerte“ (ebd., 58).

Den Einwand, dass mit großer Plausibilität angenommen werden kann, dass die leistungsschwächsten Schüler und Schülerinnen frühzeitig zur Sonderschule angemeldet werden „und eine längere Förderschulzeit hinter sich haben“, lässt er nicht gelten. Das erklärt für ihn nicht hinreichend, „warum die schwächeren Schüler auch über die Jahre hinweg weiterhin die schwächsten Schüler geblieben sind, trotz intensiver spezieller Förderung“ (ebd., 59), kann doch die pädagogisch-psychologische Forschung über die Dauer des Schulbesuchs einen „intelligenzsteigernden Effekt der Schule verifizieren“, so dass im Allgemeinen angenommen werden kann: „Schule vermittelt nicht nur Wissen und Fertigkeiten, Schule beeinflusst auch unmittelbar die Intelligenz selbst. Schule macht intelligent!“ (ebd., 60)

Daneben weisen empirische Belege aber nicht nur auf die Abhängigkeit der Intelligenzhöhe von der Anzahl der Schulbesuchsjahre, sondern auch von der unterschiedlichen „Anregungsqualität“ schulischer Milieus (ebd., 60). Wocken verweist auf eine Untersuchung über die Intelligenzentwicklung an Gymnasien und an Realschulen vom Beginn des 7. Schuljahres bis zum Ende des 10. Schuljahres, in der festgestellt wurde: „Bei Kontrolle der Ausgangsintelligenz und der familiären Herkunft erwies sich die Intelligenzentwicklung am Gymnasium als deutlich günstiger“ (ebd., 60).

Vor diesem Hintergrund empirischer Befunde interpretiert Wocken seine eigenen Untersuchungsergebnisse zur „Positionsstabilität der schwachen Schüler mit Lernbehinderungen“ als deutlichen Beleg für die fehlende „kompensatorische und rehabilitative Wirksamkeit der Förderschule“ (ebd., 61). Er bewertet sie auch als empirischen Beleg für die *berechtigte* Kritik an dem *dreifachen Reduktionismus* der Förderschule. „Der didaktische, methodische und soziale Reduktionismus ist damit als Kausalfaktor einer unzulänglichen, unbefriedigenden Leistungs- und Intelligenzentwicklung von Förderschülern namhaft zu machen“ (ebd., 62).

Ein solches Ergebnis ließe erwarten, dass Wocken die Abschaffung der Förderschule bzw. der Sonderschule für Lernbehinderte in das Zentrum seiner Empfehlungen stellt. Tatsächlich richtet sich seine bildungspolitische Empfehlung auf *förderdiagnostische Lernbegleitung*, *frühzeitige pädagogische Förderung* und „nachdrücklich gegen möglichst frühzeitige Überweisungen“. Weiterhin fordert er die Einbeziehung des Förderschulwesens in „regelmäßige und systematische Effizienzkontrollen“ (ebd., 66).

4.3.2 Stigmatisierung

„Symbolischer Interaktionismus und Stigma-Ansatz haben in der Mitte der 70er Jahre in der Behindertenforschung beachtliche Aufmerksamkeit hervorgerufen“, stellt Cloerkes (2001, 138) fest. In „deutlichem Widerspruch zur gängigen Auffassung von Behinderung“ wird Behinderung als „das Ergebnis eines Zuschreibungsprozesses“ definiert und nicht als Ergebnis eines „Eigenschaftspotentials“. Die Grundannahme lautet: „Stigmatisierende Zuschreibungen führen zwangsläufig zu einer massiven Gefährdung bzw. Veränderung der Identität stigmatisierter Menschen“ (ebd., 138).

Der Frage nachgehend, wie lernabweichende Karrieren von Schülern und Schülerinnen aus Randgruppen initiiert und verfestigt werden, hat Homfeldt (1980) den Prozess der Zuschreibung und *Stigmatisierung* durch die Schule beispielhaft beschrieben: „Die Schule setzt voraus, dass alle Kinder in ähnlicher Weise auf bestimmte von ihr ausgewählte und dargebotene Stimuli reagieren. Der nach Konkurrenz- und Wettbewerbsprinzipien aufgebaute Unterricht begünstigt die beschleunigte Entwicklung bereits prädisponierter Verhaltens- und Einstellungsgegensätze der Schüler untereinander“ (ebd., 47). Deshalb gilt: „Erfolgreiches Rollenhandeln in der Schule ist am ehesten gewährleistet, wenn die Schüler als Rollenträger mit der Einstellung und Erwartung der Schule übereinstimmen und keine zu großen Erwartungsabweichungen aufweisen“ (ebd., 65). Da ein randständiges oder soziokulturell benachteiligtes Kind einen besonders großen Abstand zu den Normerwartungen der Schule hat, hängt sein Lernerfolg nach Homfeldt weitgehend von der Schule und ihrem Angebot ab. „Negiert die Schule die von dem Randständigen internalisierte Realität, so liegt hier ein Ansatz für sein Lernversagen“ (ebd., 48). In der Praxis wird jedoch, wie Homfeldt feststellt, das Schulversagen fast immer als Versagen des Schülers und der Schülerin ausgelegt (ebd., 7).

Ob ein Schüler bzw. eine Schülerin als normabweichend wahrgenommen wird, ist abhängig von der Interpretation der Lehrer/innen und der Schule. Homfeldt stellt mit Bezug auf diverse Studien fest, dass die Voreinschätzung, die Lehrer/innen gegenüber ihren Schülern und Schülerinnen vornehmen, mit dem Sozialstatus der Eltern korreliert. Daraus schließt er, dass „der lernschwache Schüler aus randständigen Gruppen negativer beurteilt wird als der aus der Mittelschicht“⁴⁵ (ebd., 502). Außerdem wird das Verhalten des Lehrers gegenüber benachteiligten Kindern durch die „Erfolgsbedrohung seiner Arbeit durch sie“ beeinflusst (ebd., 53). Sieht er seine Arbeit bedroht, wird der „Toleranzquotient“ niedriger (ebd., 54; vgl. Reiser 1998). „Schüler, die sich immer wieder bemühen, sich einzufügen ..., werden wegen ihres äußeren Wohlverhaltens eher geduldet als andere, die einen Kollisionskurs steuern“ (ebd., 68).

Die Sonderschulüberweisung ist die negativste Form der Zuschreibung oder Etikettierung. Mit ihr wird „die endgültige Inkompetenz des Schülers“ festgestellt (ebd., 76). Während die Schule damit ein Problem löst, bedeutet diese Entscheidung jedoch für den Schüler „einen grundlegenden Wandel in seinen Interaktionsmöglichkeiten, da er einen ihn offen diskreditierenden Status erhält, der seine gegenwärtige, aber auch zukünftige Mobilität stark limitiert ...“ (ebd., 77). Nach seiner Überweisung wird er eingestuft als „lernbehindert“, „intelligenzschwach“, „mental retardiert“ und wird „nun ständig nach diesen Attributen eingeschätzt“, „obwohl seine Lernfähigkeit im Vergleich zu vorher nicht substantiell anders ist ...“ (ebd., 77). Es findet eine „identitätsverändernde Etikettierung“ statt, gegen die sich der Schüler nicht wehren kann, die aber seine soziale Wirklichkeit verändert (ebd., 7f.).

45 Die IGLU-Studie (2004) sieht einen deutlichen Zusammenhang zwischen dem Sozialstatus der Eltern und der Grundschulempfehlung: „Schülerinnen und Schüler aus sozial schwächeren Elternhäusern haben selbst bei gleicher Lesekompetenz und gleichen kognitiven Grundfähigkeiten besonders in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen, aber auch in den anderen hier berichteten Ländern deutlich schlechtere Chancen auf eine Gymnasialempfehlung als Kinder aus oberen Schichten“ (ebd., 224).

Die Sonderschule ist nach Homfeldt nicht in der Lage, ein in der Normalschule aufgebautes Stigma wieder abzubauen. Als „totale Institution“ stigmatisiert sie ihre Schüler/innen mehrfach. Sie hindert sie an einer erfolgreichen „Lebensbehauptung“ nach der Entlassung. Sie schützt sie nicht vor Vorurteilen, die die Öffentlichkeit gegen die Institution und die mit ihr verbundenen Gruppen entwickelt hat. Sie vermittelt den Entlassenen keinen neuen „rehabilitierenden Status“. „Eine aus diesen drei Aspekten zustande kommende Benachteiligung erfasst quasi das ganze Rollenpotential der Person und ist daher total zu nennen“ (ebd., 110f.).

Die Annahme der *Zwangsläufigkeit*, mit der die *Stigmatisierungseffekte* die *Identität* der betroffenen Personen nach dieser Theorie *gefährden* bzw. *verändern*, ist, so Cloerkes (2001, 139), umstritten und auch Gegenstand der Kritik. Die Kritiker/innen stützen sich auf Studien, die den Sonderschülern und Sonderschülerinnen ein eher positives Selbstkonzept bescheinigen. *Bezugsgruppentheoretisch* wird von ihnen die Gegenbehauptung vertreten, dass das Ziel der *gesellschaftlichen Integration* „lernbehinderter“ Schüler/innen durch eine *vorübergehende Separation* besser erreicht werden kann als durch den *Verbleib in der Regelschule*. Die positiven Effekte werden dabei der Sonderschule zugeschrieben, der es gelingt, bei den schulversagenden Schülern und Schülerinnen „dank der eingeschränkten Bezugsgruppe ein hohes Selbstvertrauen zu erreichen“ (Moser 1986, 153).

4.3.3 Begünstigung eines gewaltbereiten Klimas

„Wir sind über Schulform-, Alters- und Geschlechtsunterschiede beim gewaltförmigen Verhalten inzwischen gut informiert“, stellt Tillmann fest (1999, 16; Hervorhebung durch den Verfasser). Gewalttätige Schüler in der Altersgruppe der 13- bis 15-Jährigen dominieren. Sie sind vor allem männlichen Geschlechts und haben als gemeinsames Merkmal schulische Leistungsprobleme (ebd., 16f.). Demzufolge ist es nicht überraschend, dass zahlreiche Untersuchungen übereinstimmend die Sonderschule für Lernbehinderte als Ort mit den höchsten Zahlen an Gewalthäufigkeit ausweisen (Tillmann et al. 1999, Scheithauer et al. 2003).

Heitmeyer/Ulbrich-Herrmann (1999) warnen vor „Blickverengungen schulbezogener Gewaltforschung“. In dem Maße, wie sich die Gewaltforschung auf die „den öffentlichen Diskurs beherrschende Frage nach dem Ausmaß von Gewalt in der Schule einläßt“, stellen sie ein „Defizit in der mangelnden Verbindung zur sozialstrukturellen Entwicklung“ fest. Dabei drohe die Gewaltforschung zu einer „Entlastungsfunktion für die Institution Schule“ zu werden (ebd., 45; Hervorhebung durch die Verfasser). Sie plädieren deshalb für die Einbettung dieser Forschung in ein Mehrebenenkonzept, „das

- a) auf der *Makroebene* die gesellschaftliche Entwicklung im Zusammenhang mit den Sozialstrukturveränderungen zunehmender Ungleichheit zwischen den Milieus thematisiert,
- b) auf der *Mesoebene* die Institution Schule in ihrer gesellschaftlichen Funktion ebenso analysiert wie in ihren internen Abläufen, und das
- c) auf der *Mikroebene* das komplexe Phänomen ‚Gewalt‘ als Einstellungs- und Handlungsmuster, das in Interaktionen wirksam wird, untersucht“ (ebd., 47; Hervorhebung durch die Verfasser).

Folgt man Heitmeyer/Ulbrich-Herrmann, dann gerät in den Blick, dass die Schüler und Schülerinnen der Sonderschule fast ausschließlich aus sozial randständigen Familien kommen, die dem „Zwang zu eigenständiger Gestaltung des Lebensweges und zur Präsentation

von Einzigartigkeit als für alle geltende kulturelle Norm“ infolge von gesellschaftlicher Individualisierung zwar ausgesetzt sind, aber bei „ungleichen Chancenstrukturen“ an der gesellschaftskonformen Realisierung gehindert werden (ebd., 49). Die damit verbundene „Verletzung von Anerkennungserwartungen“ bedeutet eine erhebliche Verunsicherung der Identitätsbildung und befördert das Risiko, dass versagte Anerkennungen in Anbindung an gewaltorientierte Muster gesucht werden (Möller 2005, 297).⁴⁶

„Risikoerhöhende Bedingungen“ für Gewalttätigkeit (Scheithauer et al. 2003, 81) sind auch in den Familienverhältnissen zu suchen, die sich auszeichnen durch negatives Erziehungsverhalten, familiäre Gewalt und geringen Zusammenhalt (ebd., 82). In den Familien der Sonderschüler/innen finden sich diese familienstrukturellen Merkmale besonders häufig als Folge soziokultureller und ökonomischer Ausgrenzung.

Die *sozialstrukturelle Benachteiligung* dieser Schülerschaft, die sich in der Regelschule fortsetzt, führt zu *Leistungs- und Schulversagen* und schließlich zur *Diskreditierung* und *Stigmatisierung* mit der Sonderschulüberweisung. In dem *Anerkennungsdefizit*, das Schüler/innen der Sonderschule im Verlauf ihrer Schulzeit ansammeln, liegt der spezifische Beitrag des Schulsystems an der *Begünstigung* von *gewaltförmigen* Einstellungen bei sozial randständigen Kindern und Jugendlichen. Durch ihre Zusammenführung in der Sonderschule, die sie von Schülern und Schülerinnen aus bildungsorientierten und unterstützenden Milieus mit anderen sozialen und kulturellen Einstellungen und Interaktionsformen trennt, entsteht das *schulformspezifische Milieu*, das ein *gewaltbegünstigendes Schulklima* schafft.

Bedenkt man zudem, dass der Jungenanteil an der Sonderschule für Lernbehinderte bei 62,2 % liegt (Schildmann 2003, 34) und es nahe liegt, dass sich an der Sonderschule oder in ihrem Umfeld Freundesgruppen mit „aggressivem Werteklima“ (Meier 2004, 212) bilden, dann stellt die Sonderschule nach den Untersuchungsergebnissen von Meier ein besonders großes *Risiko für die Leistungsentwicklung* der Jungen dar, insbesondere für *Migrantenjungen*.

Meier (2004) hat Leistungsunterschiede der Stichproben, die im Rahmen der deutschen Ergänzungsstudie zu PISA 2000 gewonnen wurden, im Zusammenhang mit Kontextfaktoren wie *Werteklima der Freundesgruppe*, *abweichendes Schülerverhalten*, *Sozialschicht* und *Migrationshintergrund* analysiert (ebd., 189). Er kommt zu dem Ergebnis, dass nach der Sozialschichtzugehörigkeit, die eine „herausgehobene Stellung“ für den Kompetenzerwerb einnimmt, „die Zugehörigkeit zu einer aggressiven Clique in etwa gleicher Stärke wie der Migrationshintergrund“ das Risiko für die Entwicklung schulischer Leistungen verstärkt (ebd., 211). Da negative Leistungserlebnisse gerade bei benachteiligten Jungen das Bedürfnis verstärken, sich negativ abzugrenzen von geltenden Leistungsnormen (vgl. Motakef 2006, 37), ist hier eine Entwicklung angedeutet, wie das Konflikt- und Risikopotential für Jungen, insbesondere für junge Migranten, sich an der Sonderschule verschärft.

Dass die Sonderschulen ein eher ungünstiger, *wenig schonender* und *wenig protektiver Erfahrungsraum* für ihre Schüler/innen sind, belegen auch Praxisberichte über das nicht unerhebliche Risiko von Schülerinnen und Schülern, an Sonderschulen auch mit harten Drogen

46 Möller (2005) hat diesen Mechanismus zwar thematisiert bezogen auf die Gruppe der Skinheads, er lässt sich jedoch auf die Gruppe der „Lernbehinderten“ anwenden, insofern sie auch im „Anerkennungserwerb“ (ebd., 297) extrem benachteiligt sind.

in Kontakt zu kommen. Buttgeit/Willand (2003) können als ein Ergebnis ihrer dreijährigen qualitativen Pilotstudie an einer Suchtklinik festhalten, dass nach Auswertung von Klinikunterlagen „der Anteil Lernbehinderter in diesem Zeitraum 12,69 % bzw. 14,18 %, wenn man die Schüler aus der Schule für Erziehungshilfe einbezieht“, betrug (ebd., 18). Im Vergleich zu ihrem Anteil an der Gesamtschülerschaft ergibt sich für Buttgeit/Willand ein „fünffach erhöhter Anteil von Lernbehinderten in der Suchttherapie“ (ebd., 18). Sie plädieren für umfangreiche empirische Forschungen, die verlässliche Grundlagen liefern für die Problematik und ihren Umfang.

4.4 Die These vom „Schonraum“

Die Entstehung der eigenständigen Hilfsschule und ihrer Abtrennung von der Volksschule ist u.a. damit begründet und durchgesetzt worden, dass die *schwachsinnigen* Kinder in der Volksschule in den großen Schulklassen der Unterweisung des Lehrers nicht folgen können, gänzlich überfordert sind, den Fortgang des Unterrichts stören und von den besseren Mitschülern diskriminiert werden. Diese Argumentation bietet den Volksschullehrern Entlastung an und präsentiert die Hilfsschullehrer als wahre Humanisten im Dienst der verstoßenen Kinder. Diese Haltung spiegelt sich in einem Gedicht, das auf dem 3. Verbandstag 1901 von einem Hilfsschullehrer zur Begrüßung vorgetragen wurde:

„Und du, o armes Kind, was musst du leiden!
Wie viel entbehrst du durch dein hart Geschick!
Die Lernenden mit Hohn und Spott dich meiden,
Die Spielenden, sie stoßen dich zurück“
(zit. nach Hänsel/Schwager 2004, 272).

Der Hilfsschullehrer ist der Anwalt der verachteten schwachsinnigen Kinder, die gesellschaftlich als „Schlacke“, „Spreu“ oder „Abfall“ (ebd., 273) gelten. Für die Erziehung schwachbefähigter Kinder ist seine spezielle Erfahrung und Kenntnis unabdingbar, denn „der schwachsinnige Mensch ist ein Rätsel demjenigen, der ihn nicht kennt, und solche Rätsel zu lösen soll man denen überlassen, die darin Übung haben, nämlich Ärzten und Pädagogen, die an geistesschwachen Menschen Seelenkunde studiert haben“ (Kielhorn 1889, zit. nach Hänsel/Schwager, 279).

Im Gegensatz zum Kind der Volksschulklasse braucht das Hilfsschulkind keine Bildung und keine Kenntnisse. „Als eine Sünde müsste ich es erachten, wollte man die schwachen Köpfe mit Wissensstoff füllen, der innerlich nicht erworben werden kann (...) Statt dessen schließen wir die Herzen der Kinder auf. Wenn wir das nicht thun, das schadet!“ (Kielhorn 1899, zit. nach Hänsel/Schwager, 237) Zu den Merkmalen des „*Schonraums*“, den Kielhorn für das Hilfsschulkind konstruiert, gehören: die *Separierung* von den „gesunden“ Volksschulkindern, die *Reduktion* des Lehrplans, die Ausrichtung als *Erziehungsanstalt* und der Hilfsschullehrer als *Spezialist*.

Gut 100 Jahre später können Tent et al. (1991) immer noch darauf verweisen, dass „Befürworter einer besonderen Beschulung Lernbehinderter“ wie z.B. Böhm (1980) auf die besondere „*Schonraumwirkung*“ vertrauen und diese als Schutzrechte für leistungsschwache

Schüler/innen reklamieren, denn sie „seien nicht länger dem immerwährenden Leistungsdruck der Regelschule ausgesetzt, den sie nicht zu erfüllen vermögen; dadurch sei die Gefahr normabweichenden Verhaltens, sich stabilisierender Versagenserwartungen und langfristiger Sekundärschäden gebannt ... Besonders qualifizierte Pädagogen könnten in der SfL nach speziellen Lehrmethoden die Schüler in kleinen, homogenen Gruppen individuell und differenziert unterrichten, wobei Lehrmittel, Lerninhalte und Lerntempo den besonderen Bedürfnissen und Möglichkeiten der Schüler angepaßt werden könnten ...“ (ebd., 290).

Ausgehend von einem *normabweichenden* Lernvermögen bei *schulversagenden* Kindern gelten für die Vertreter/innen der Schonraumthese die Grundsätze der Hilfsschulpädagogik unverändert weiter, um die Leistungsschwachen vor Folgeschäden zu bewahren. Unter Inanspruchnahme der *Bezugsgruppentheorie*⁴⁷ stellen die Befürworter/innen des „Schonraums“ Sonderschule den in ihrem *Selbstwertgefühl verletzten* Schülern und Schülerinnen zudem die Perspektive eines *positiven leistungsbezogenen* und *allgemeinen Selbstkonzepts* in Aussicht.

Da die *bezugsgruppentheoretisch gestützte Schonraumthese* im Gegensatz zu der Grundannahme der *Stigmatisierungstheorie* steht, sind zahlreiche Untersuchungen der Plausibilität der beiden Theorien nachgegangen. Unter der Annahme, dass ein günstigeres Selbstbild bei leistungsschwachen Schülern und Schülerinnen in Regelschulen gegenüber denen in Sonderschulen für den stigmatisierenden Effekt der Sonderschule spricht und im umgekehrten Fall von der Schonraumwirkung der Sonderschulklasse als Bezugsgruppe auszugehen ist, sind empirische Untersuchungen auch im deutschsprachigen Raum zur Aufklärung des Selbstkonzeptes bei „lernbehinderten“ Jugendlichen durchgeführt worden. Allerdings setzt die Beschäftigung mit dem Selbstbild „Lernbehinderter“, wie Dönhoff-Kracht (1980) feststellt, erst relativ spät ein, da das Selbstbild als Forschungsgegenstand auch relativ spät entdeckt worden ist (ebd., 187).

Kaufmann (1966) ist der Frage nachgegangen, wie Sonderschüler/innen ihre Schülerrolle erleben. Ihre Ergebnisse legen die Annahme nahe, dass die Sonderschüler/innen unter dem Stigma Sonderschule erheblich leiden. U.a. hat sie ermittelt, dass zwei Drittel der befragten Sonderschüler/innen lieber Schüler/innen der Volksschule wären.

Dönhoff-Kracht (1980) hat „Aspekte des Selbstkonzeptes jugendlicher lernbehinderter Sonderschüler“ in einer Befragung empirisch untersucht. Zu den Aspekten gehören Items zum sozialen Selbst, zum projektiven Heterostereotyp, zum idealen Selbst, zum Leistungselbst und zur Zukunftsperspektive. Entgegen ihrer Annahme eines eher negativen Selbstkonzeptes findet sie als erstaunliches Ergebnis vor, dass „gerade diese Population, die größtenteils durch soziokulturelle Deprivation ... gekennzeichnet ist ..., ein derartig positives Selbstkonzept aufweist“ (ebd., 116). Als Erklärung zieht sie den Schonraumcharakter der Schule für Lernbehinderte heran, vermutet aber, dass die daraus resultierenden positiven Effekte z.B. durch „die spätere berufliche Situation dieser Population“ abklingen und negativere Selbstkonzepte zu erwarten sind (ebd., 117).

47 Die Bezugsgruppentheorie geht davon aus, „daß die Entwicklung des Selbstkonzeptes in erster Linie davon abhängt, in welchen sozialen Kontext das Individuum eingebunden ist bzw. mit welcher sozialen Gruppe es sich vergleicht“ (Eberwein 1996, 192).

Lauth/Wilms (1981) haben aus ihrer Untersuchung von Sonderschülerinnen und Sonderschülern bezüglich des Attribuierungsverhaltens die Schlussfolgerung gezogen, dass die erfolgsorientierte Sichtweise zu Anfang des Sonderschulbesuchs sich im weiteren Verlauf durch Übernahme einer eher misserfolgsorientierten Sicht wieder zum Negativen verändert. Sie geben damit der Vermutung von Dönhoff-Kracht über die *Veränderbarkeit des Selbstkonzeptes mit wachsendem Alter* Recht und bestätigen die Befunde von Rheinberg und Enstrup (1977), dass Sonderschüler/innen sich mit wachsendem Alter an *externen* Gruppen orientieren.

Auch Krampen (1983) hat anhand seiner Untersuchung festgestellt, dass die anfänglich günstigere Sicht von Sonderschülern und Sonderschülerinnen auf die eigene Begabung selbst bei denen mit guten Leistungen im Laufe der Zeit abnimmt.

Wocken (1983) hat die soziale Distanz zwischen Hauptschülern und Förderschülern verglichen. Nach seinen Ergebnissen haben Förderschüler/innen kein schlechteres Selbstbild als Hauptschüler/innen. „Die Ergebnisse liegen ganz auf der Linie bezugsgruppentheoretischer Erwartungen und widerlegen mit beschämender Eindeutigkeit die stigmatheoretische Prognose einer beschädigten Identität“ (ebd., 478), lautet seine erste Einschätzung. Dieses Urteil relativiert er dann doch, weil er nicht die Absicht verfolgt, mit Hilfe der Bezugsgruppentheorie „in einer bedenklichen Weise ghettosierende Lebensräume und isolierende Erfahrungsareale zu psychohygienischen Schonräumen“ hochzustilisieren (ebd., 482). Er gelangt zu dem Schluss, dass weder Stigmatheorie noch Bezugsgruppentheorie seine Ergebnisse hinreichend erklären. Er formuliert die Überzeugung: „Aufbau und Wandel von Selbstkonzepten sind ... als ein interaktives Produkt von Selbst- und Fremddefinition zu verstehen“ (ebd., 483). Er stellt damit den *Automatismus* einer *beschädigten Stigma-Identität* in Frage und modifiziert die Stigmatheorie zu der Vorstellung, dass es *Strategien gibt, sich trotz des Wissens um die eigene beschädigte Identität als Sonderschüler ein positives persönliches Selbst zu bewahren* (ebd., 484).

Zu den wichtigen Untersuchungen über das Selbstkonzept von Sonderschülern und Sonderschülerinnen gehören die von Tent et al. (1991) und Haeberlin et al. (1991a, 1991b). Tent stellt in seiner Vergleichsuntersuchung von Mannheimer und Kasseler Schülerinnen und Schülern aus Sonderschulen und Hauptschulen heraus: „Die SfL wird am ehesten ihrer pädagogischen Schonraumfunktion gerecht: Die homogenere Lerngruppe und die größere Chance, positive Rückmeldung zu erhalten, mildern offenbar den Leistungsdruck; sie senken das Angstniveau der Schüler, fördern ihr Selbstwertgefühl und haben ein günstigeres Arbeitsverhalten im Gefolge“ (ebd., 316f.). Dagegen stellt er für den Leistungsbereich heraus: „Nach Lage der Dinge werden leistungsschwache Schüler ... trotz der objektiv günstigeren Lernbedingungen an der SfL nicht wirksamer gefördert, als dies an den Grund- und Hauptschulen der Fall wäre, wenn man sie dort beließe“ (ebd., 316).

Haeberlin (1991a) hat in seinen Untersuchungen im Schweizer Raum die Leistungsergebnisse und die soziale, emotionale und leistungsmotivationale Integration von leistungsschwachen Sonderschülern und Sonderschülerinnen mit entsprechenden Schülern und Schülerinnen in Regelklassen mit und ohne Heilpädagogische Schülerhilfe untersucht. Danach stellen sich die Ergebnisse wie folgt dar:

- „1. Integrierte Lernbehinderte gehören häufiger zu den unbeliebten und abgelehnten Schülern als ihre Mitschüler.
2. Integrierte Lernbehinderte schätzen sich selbst weniger gut sozial in die Klasse integriert ein, als sich die Mitschüler einschätzen.

3. Integrierte Lernbehinderte schätzen die eigenen Fähigkeiten negativer ein als ihre Mitschüler und als Lernbehinderte in Sonderklassen.
4. Integrierte Lernbehinderte schätzen ihr Wohlbefinden in der Schule negativer ein als ihre Mitschüler und als Lernbehinderte in Sonderklassen.
5. Integrierte Lernbehinderte machen größere Schulleistungsfortschritte als Lernbehinderte in Sonderklassen.
6. Die Integration von Lernbehinderten hat keine negativen Auswirkungen auf die Regelschüler“ (ebd., 331).

Er sieht seine Ergebnisse in Übereinstimmung mit Forschungen im deutschsprachigen und ausländischen Raum. Seine Erklärung für dieses Ergebnis „liegt im Bezugsgruppeneffekt unter leistungsideologisch geprägtem schulischem Wertklima, an dessen Veränderung sich offenbar bisher in den Integrationsversuchen niemand gewagt hat“ (ebd., 331). Das günstigere Ergebnis für die Sonderschule wird erheblich relativiert durch seine Kritik an den Integrationsmaßnahmen, die zugleich den Veränderungsbedarf des bestehenden Regelschulsystems zu einem integrativen mitdenkt: „Solange in unseren Schulen die Leistungsfähigkeit eine zentrale soziale Bewertungskategorie bleibt, können organisatorische Integrationsmaßnahmen die gruppeninterne Aussonderung von leistungsschwachen Schülern schwerlich verhindern“ (ebd., 332).

Einen Überblick über die Ergebnisse wissenschaftlicher Studien im deutschsprachigen Raum zu der Schonraumwirkung der Sonderschule für Lernbehinderte leistet die Literaturanalyse von Hildesmidt/Sander (1996). Die Leistungsbilanz der Sonderschule für Lernbehinderte veranlasst sie zu dem Fazit: „... bezüglich der sozialen Integration und der psychischen Entwicklung lassen sich keine bleibenden positiven Effekte der SfL nachweisen, die stark genug wären, die Stigmatisierungsaspekte zu kompensieren. Diese SfL sollte keine Zukunft mehr haben“ (ebd., 131).

In einer neueren schriftlichen Befragung von Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der SfL und in integrierten Gesamtschulen hat Willand (1999) ermittelt, dass „die von Haeblerlin ... festgestellten Bezugsgruppeneffekte, wonach Schüler in Sonderschulen ein besseres Selbstkonzept aufweisen als Schüler in allgemeinen Schulen, nicht bestätigt werden“ (ebd., 553). Da es sich bei seiner Befragung um Schüler/innen der Klassen 7–10 der Sekundarstufe I handelt, beweist ihm das Ergebnis die Richtigkeit der These vom „Verblenden des Bezugsgruppeneffekts mit ansteigenden Klassenstufen“ (ebd., 553).

4.4.1 Die „Schonraumthese“ im Selbstverständnis der Lehrer/innen an Sonderschulen

Mit einer Fragebogenerhebung an Sonderschulen und Grundschulen in Bonn und im Rhein-Sieg-Kreis sind Dumke et al. (1998) der Frage nachgegangen, wie sich die neuen gesetzlichen Bestimmungen von 1994 in NRW zur sonderpädagogischen Förderung⁴⁸ auf die Bereitschaft

48 Mit der „Verordnung über die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Entscheidung über den schulischen Förderort“ (VO-SF) ist 1994 in NRW kein Rechtsanspruch auf die Teilnahme am Gemeinsamen Unterricht verankert worden, wohl aber die Ausweitung integrativer Förderung im Rahmen personeller und sächlicher Voraussetzungen.

der Sonderschullehrer/innen auswirken, den Gemeinsamen Unterricht zu unterstützen. Als zentrales Ergebnis stellt Dumke heraus, dass Sonderschullehrer/innen *mehrheitlich* auch weiterhin von der *pädagogischen Qualität* des „Schonraums“ Sonderschule überzeugt sind.

Des Weiteren stellt er fest, dass die Sonderschullehrer/innen den Gemeinsamen Unterricht vor allem für die *nichtbehinderten* Schüler/innen als *günstig* bewerten, wohingegen sie die Möglichkeiten der Förderung *behinderter* Schüler/innen in der Integration eher *skeptisch* betrachten (ebd., 396). „So sind drei Viertel überzeugt, dass die behinderten Schüler entsprechend ihren Fähigkeiten und Lernmöglichkeiten in der Sonderschule am besten gefördert werden“ (ebd., 396). Bei Schülerinnen und Schülern mit Lernbeeinträchtigungen halten nur 38 % der befragten Sonderschullehrer/innen die Integration für möglich. Die Hälfte von ihnen hält dagegen die Integration nur für bedingt möglich (ebd., 396).

Welches starke *professionelle* und *institutionelle Eigeninteresse* in den Überzeugungen mit-schwingt, wird besonders deutlich durch die Äußerungen der *Schulleiter* an Sonderschulen, die im Rahmen dieser Erhebung über Interviews einbezogen wurden. Ein Drittel bewertet den Gemeinsamen Unterricht negativ, weil er einen *Lehrermangel an den Sonderschulen* und ebenso die *Abschaffung einzelner Sonderschulen* nach sich zieht (ebd., 389).

„Überhaupt sind die Vorbehalte der Sonderschullehrer gegenüber dem gemeinsamen Unterricht deutlich stärker ausgeprägt als bei den Grundschullehrern“, konstatieren Dumke et al. (1997) in einem Seminarbericht und verweisen darauf, dass „etwa die Hälfte der Grundschullehrer ihre mehr oder weniger große Bereitschaft zur Arbeit im gemeinsamen Unterricht erklärt“, während bei den Sonderschullehrern nur ein Drittel diese Bereitschaft zeigt (ebd., 51).

Während Dumke/Krieger (1990) im Rahmen einer Untersuchung des nordrhein-westfälischen Schulversuchs noch feststellen konnten, dass zwei Drittel der Sonderschullehrer/innen bereit waren, im Gemeinsamen Unterricht zu arbeiten, ist die Zahl 1998 auf rund ein Drittel zurückgegangen. Diese *Abnahme der Zustimmung zum Gemeinsamen Unterricht* bei Lehrern und Lehrerinnen der Sonderschule beweist Dumke (1998), dass der Gemeinsame Unterricht kein Selbstläufer ist, vielmehr müssen sich die Ideen im Alltag erweisen gegen *professionelles* und *institutionelles Beharrungsvermögen*, gegen *Ermüdungserscheinungen* bei den Lehrerinnen und Lehrern, die sich nur unzureichend im Alltag durch die Bildungspolitik unterstützt sehen (ebd., 395).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden 73 Lehrer/innen an Sonderschulen, die auch an der Schülerbefragung beteiligt waren, im Sommer 2003 in eine schriftliche standardisierte Befragung einbezogen und u.a. nach der Bedeutung des Gemeinsamen Unterrichts befragt. Insbesondere sollte ermittelt werden, ob unter dem Einfluss der PISA-Ergebnisse eine Veränderung in den professionellen Vorstellungen zugunsten des Gemeinsamen Unterrichts stattgefunden hatte.

Die Ergebnisse können diese Veränderung nicht nachweisen: Lediglich 10,4 % der Sonderschullehrer/innen ziehen aus der PISA-Studie die Konsequenz, dass die sonderpädagogische Förderung in der Sonderschule durch integrative Formen der Förderung *ersetzt* werden muss. Ein Viertel der befragten Lehrer/innen fordert mit Berufung auf PISA, dass die Sonderschule *Vorrang* haben muss vor dem Gemeinsamen Unterricht. 64,2 % stimmen der Aussage zu, dass Sonderschule und Gemeinsamer Unterricht *gleichwertig* angeboten werden sollten (Schumann 2004, 138). Die verbandsinterne Mitgliederbefragung des VBE in NRW (2003)

ist zu ähnlichen Ergebnissen gekommen und bestätigt, dass auch nach den PISA-Befunden die *Sonderschule* für die *Mehrzahl der Sonderpädagogen* ein *unverzichtbarer Förderort* bleibt.⁴⁹

4.4.2 Kritik der Schonraumthese

Nach dem bisherigen Forschungsstand kann als *gesichert* festgehalten werden, dass die Sonderschule bezüglich ihrer *Lerneffektivität* und ihrer *Lerneffizienz* den *integrierten* Klassen und den *regulären* Hauptschulklassen unterlegen ist. Unter dem Aspekt des *Kompetenzerwerbs* ist sie für Schüler/innen mit Lernproblemen wegen ihrer *Anreigungsarmut* *kein geeigneter Förderort*.

Diese Bewertung wird auch empirisch untermauert durch die Ergebnisse vertiefender Analysen der in PISA 2000 erhobenen Stichproben. Schümer (2004) kann als Regel formulieren: „Schüler, die unter ungünstigen sozialen oder kulturellen Bedingungen aufwachsen und dementsprechend häufiger als andere Schulschwierigkeiten haben, werden noch einmal benachteiligt, wenn sie extrem ungünstig zusammengesetzten Schülerpopulationen angehören“ (ebd., 102).

Die *doppelte sozialstrukturelle Benachteiligung* im Kompetenzerwerb, die mit dem Sonderschulbesuch sich zu einer *sozialen Exklusionskarriere* verfestigt, wird offensichtlich von den Befürwortern und Befürworterinnen der Sonderschule ebenso ignoriert wie die Erkenntnisse der Integrationsforschung und Integrationspädagogik über die *größere Lernwirksamkeit von heterogenen Lerngruppen für die Entwicklung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen*. Stattdessen konzentriert sich ihre Argumentation auf die Kritik am Umgang des bestehenden Regelschulsystems mit leistungsschwachen Schülern und Schülerinnen und auf die vermeintlich positive Wirkung des „Schonraums“ Sonderschule für das Selbstkonzept der Schulversager/innen. Insofern die Kritik an den allgemeinen Schulen zur Legitimierung und Aufrechterhaltung der Sonderschule dient, bleibt die Argumentation in ihrer Funktion widersprüchlich. „Sie konterkariert ... zugleich die Reform der Regelschule und deren Eintreten für Beeinträchtigte, indem sie die Regelschule von diesen Aufgaben entlastet und sie zu einer Aufgabe der besonderen Schule erklärt“ (Hänsel 1999, 15).

Für die Unverzichtbarkeit der Sonderschule wird u.a. Haeberlin (1991a) mit seinem Untersuchungsergebnis in Anspruch genommen, das besagt: „Integrierte Lernbehinderte schätzen ihr Wohlbefinden in der Schule negativer ein als ihre Mitschüler und als Lernbehinderte in Sonderklassen“ (ebd., 331). Es dient großen Teilen der (sonder-)pädagogischen Theorie und Praxis sowie der Bildungspolitik als ausreichende argumentative Begründung für die Aufrechterhaltung der Sonderschule für Lernbehinderte, *obwohl* Haeberlin dieses Ergebnis eben nicht zurückführt auf die *bessere* Sonderschule, sondern auf das negative „leistungs-ideologisch“ geprägte schulische „Wertklima“, das er in den untersuchten Schweizer Schulverhältnissen vorfindet, und „an dessen Veränderung sich offenbar bisher in den Integrationsversuchen niemand gewagt hat“ (ebd., 331).

49 An der 3. IFS-Lehrerumfrage zu Schule und Bildung, die eine Mehrheit für eine längere gemeinsame Schulzeit für alle erbrachte, waren Sonderschullehrer/innen nicht beteiligt.

Er betont mit Nachdruck, wie weit die untersuchten Integrationsversuche entfernt sind von der „wertgeleiteten Vision einer integrationsfähigen Schule“. Dort „würden Kinder unterschiedlicher Leistungsfähigkeit als gleichwertige Partner in der Regelklasse aufgenommen, es gäbe keine Geringschätzung wegen unterdurchschnittlicher Schulleistungsfähigkeit und Intelligenzmangel“ (ebd., 333). Dass Integration als rein *schulorganisatorische* Maßnahme keine bessere pädagogische Qualität hervorbringt, unterstreichen auch die zahlreichen empirischen Befunde der Integrationsforschung in Deutschland. Hinz (1993), Prengel (1993) und Preuss-Lausitz (1993) haben wiederholt deutlich gemacht, dass *integrative Prozesse* gebunden sind an die *Anerkennung von Gleichheit und Differenz*. Prengel (2005) spricht inzwischen von der Struktur der „guten Ordnung“ (ebd., 27f.) als Grundlage für die Vielfalt in der Gemeinsamkeit.

Ebenso wenig werden empirische Befunde zur Kenntnis genommen, die die Bedeutung des „Schonraums“ für ein positives Selbstbild deutlich relativieren durch die Beobachtung, dass im *Verlauf* der Schulzeit die *Schonraumeffekte* sich merklich *abschwächen* und einer *pes-simistischeren* Sicht in dem Maße *weichen*, wie eine *realistische* Auseinandersetzung mit den individuellen Perspektiven am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt stattfindet. Da die gering qualifizierten Sonderschüler/innen von der Perspektive einer gesellschaftlichen Integration über Ausbildung und Beruf abkoppelt sind (vgl. Kapitel 2 u. 9), muss ein solcher Rückschlag als zwangsläufig angenommen werden.

Auffallend an der Schonraumthese ist das einfache *dichotomische* Denkmodell, wonach die Regelschule die schulversagenden Kinder und Jugendlichen *belastet*, während die Sonderschule sie *entlastet*. Gerade weil für die Lernbiografie von Sonderschülern und Sonderschülerinnen *Rückstellung* und *Klassenwiederholung(en)* typisch sind (Tillmann 2003, 8), stellt sich aus dieser Perspektive die Sonderschulüberweisung nicht nur als *Befreiung* von massivem *Leistungsdruck* und *Schulversagen* dar, sondern auch als *Wiederholung sozialer Ausgrenzung* und damit verbundenen schmerzhaften Erfahrungen der *Beschämung* und der *verweigerten Anerkennung*, die nicht folgenlos bleiben können für das *Selbstkonzept* der davon Betroffenen.

Die Befürworter/innen des „Schonraums“ Sonderschule, die sich auf die Bezugsgruppentheorie stützen, gehen davon aus, dass Sonderschüler/innen sich mit ihren Mitschülern und Mitschülerinnen sozial vergleichen und deshalb zu einem günstigeren Selbstbild gelangen, als sie es täten, wenn sie in der Regelschule mit leistungsstärkeren Kindern und Jugendlichen aus sozial begünstigten Familien lernten. Diese Interpretation ist deshalb nicht überzeugend, weil Kindheit und Jugend heute weniger denn je in einer *abgeschotteten Schulwelt* mit nur *einer festen Bezugsgruppe* denkbar ist. Es ist unrealistisch anzunehmen, dass sich Schüler/innen der Sonderschule *nur* als Kinder und Jugendliche in dieser *einen* Bezugsgruppe erleben und unbeeinflusst sind von *gesellschaftlichen Trends, Normen* und *Leitbildern*. Vielmehr drängen sich Vergleiche mit anderen Jugendlichen außerhalb der eigenen Sonderschule ständig auf. Infolge eines grundsätzlich veränderten *Mobilitäts-, Freizeit-, Konsum- und Medienverhaltens* leben auch sie gleichzeitig als Jungen und Mädchen in *vielen* Welten einer *individualisierten Leistungs- und Konkurrenzgesellschaft* und müssen sich mit ihrem niedrigen Status als Sonderschüler/innen darin behaupten (vgl. Preuss-Lausitz 1993).

Auch Sonderschüler/innen sind dem *gesellschaftlichen Druck der Individualisierung* ausgesetzt. Allerdings ist anzunehmen, dass bei *eingeschränkten sozialen, kulturellen und materiellen Ressourcen* herkunftsbedingt diese Prozesse für sie eher *risikobehaftet* und weniger mit Chancen verbunden sind. Befragungen von Kindern und Jugendlichen an nordrhein-westfälischen Schulen haben ergeben, dass arme Kinder und Jugendliche häufig eine *geringere Lebenszufriedenheit, stärkere Einsamkeitsgefühle, Ängste und Zukunftssorgen* haben (Hurrelmann et al. 1999). Dieses Ergebnis und die Tatsache, dass sie sich häufig ihrer *Armut schämen* zeigen, dass sie im *externen Vergleich* ihren *Mangel an Verwirklichungschancen* sehr wohl schmerzhaft wahrnehmen.

Wenn Armut in einer konsumorientierten Umwelt Schamgefühle bei den Armen auslöst, welche *Inferioritäts- und Schamgefühle* werden dann von einer Gesellschaft, die Bildungsmangel als *persönliches Defizit* definiert, bei denen erzeugt, die über permanente *Ausleseprozesse* in der *Hierarchie* der Schulformen ganz *unten* gelandet und einsortiert worden sind?

Aus diesen Überlegungen leitet sich die begründete Annahme ab, dass Sonderschüler/innen in Interaktionen mit einem erweiterten gesellschaftlichen Umfeld innerhalb der individualisierten Leistungsgesellschaft als *Etikettierte und Stigmatisierte belastenden* Erfahrungen ausgesetzt sind, die weder mit *vermeintlichen* noch *tatsächlichen positiven* Effekten des „Schonraums“ legitimiert werden können. Im Vergleich zu den eher *kurzfristigen* Schonraum-Effekten bestimmen die Stigma-Effekte *lebenslang* die gesellschaftliche Stellung. *Sie belasten, gefährden oder – im schlimmsten Fall – verhindern die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes, die nach dem Auftrag der Sonderschulpädagogik ja gerade unterstützt werden soll.*

Dennoch ist die Schonraumthese weiterhin bei Lehrerinnen und Lehrern der *abgebenden* Regelschulen und der *aufnehmenden* Sonderschulen wirksam geblieben. Ihre *psychologische* Bedeutung liegt darin begründet, dass sie den Lehrern und Lehrerinnen der Regelschulen als *persönliche Entlastung* bei der *professionellen und institutionellen* Entscheidung dient, ob ein Feststellungsverfahren eingeleitet und eine Sonderschulüberweisung in Gang gebracht werden soll. Sie eignet sich als *Abwehrargument* gegen die *verstörende* Alltagswahrnehmung von der Stigmatisierung der Sonderschüler/innen. Die Sonderschullehrer/innen ihrerseits sehen sich durch das Verhalten der abgebenden Schulen in ihrer professionellen Überzeugung bestätigt, dass sie die *besondere pädagogische Kompetenz* haben für die Kinder, für die sich die Regelschule nicht mehr zuständig erklärt. Hier können „*Mentalitäten*“, die die Hilfsschul- bzw. Sonderpädagogik im Laufe ihrer Geschichte ausgebildet, verfestigt und tradiert hat, *bewusst oder unbewusst* wirksam werden. Auch die Bildungspolitik pflegt das Schonraumargument, kann sie sich doch darauf zurückziehen, um sich der Forderung nach Integration aller Schüler/innen in das Regelschulsystem zu entziehen und festzuhalten an der Vorstellung einer begabungs- und leistungsgerechten Auslese.

Vor diesem Hintergrund ist die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Gültigkeit der Schonraumthese als ein zentrales Forschungsfeld anzusehen, das noch weiterer Bearbeitung bedarf.

4.5 Sonderschulstatus und Scham

Combe/Helsper (1994) haben anhand von Fallbeispielen eine hermeneutische Rekonstruktion von Unterrichtsgeschehen durchgeführt und sind dabei zu dem Ergebnis gelangt, dass eine „über das Fallverstehen entwickelte Handlungstheorie des Pädagogischen“ (ebd., 211) „einen am konkreten Fall geschärften Blick auf die Situation der Erziehung, der Schule und des Unterrichts“ gewinnt (ebd., 212). Für die Schule und das Unterrichtsgeschehen stellen sie die „Diagnose einer deformierten Zweckrationalität“ (ebd., 213). Es ist für sie auffällig, „in welch hohem Maße Unterrichtsabläufe und erzieherische Interaktionen von einem Modell kalkulierten zweckrationalen Handelns und Planens bestimmt sind“. „Tendenzen zur Erstarrung in Formalismus, Schematismus und didaktischen Konventionen“ verstellen Lehrern so den Blick auf die „moralische Tiefenschicht des Soziallebens von Schülergruppen und Schulklassen“ (ebd., 212). „Im Überhang zweckrationalen Denkens und quasi-bürokratischer Ordnungsentwürfe“ verfehlen Bildungs- und Erziehungsprozesse, die von einem *planbaren, linearen Lernfortschritt aller Schüler/innen* ausgehen, die notwendige *Anerkennungsstruktur* in der *Interaktion* und *Kommunikation* zwischen Lehrern und Schülern. Sie wirken „aus der Sicht der Schüler z.B. wie eine undurchsichtige Verfahrenswillkür, die einen genuin-sachhaltigen Erfahrungsprozeß im Keim erstickt und die Adressaten des Unterrichts darüber hinaus in einen Pseudodialog einspannt, bei dem ihnen offenkundig die Fähigkeit zum selbständigen Urteil nicht zugetraut wird“ (ebd., 212ff.).

In diesen unterrichtlichen Zusammenhängen entdecken Combe/Helsper folgenreiche *beschämende Konstellationen*. Sie werden z.B. erzeugt, wenn eine Lehrperson „ein Unterrichtsritual des ‚Lernens im Gleichschritt‘ mit quälender Genauigkeit abspult, selbst wohl in einem bestimmten didaktischen rituellen Verständnis von Unterrichtssituation und Zeittakt gefangen ist, und von daher in gar keine wirkliche Beziehung zu dem Kind tritt“. In einer solchen Konstellation kann selbst die Hilfe des Lehrers oder der Lehrerin zu einer Bloßstellung des Schülers oder der Schülerin werden. Im schlimmsten Fall „wird die Schule zur Erfahrung einer solchen ununterbrochen verletzenden Wirklichkeit und zum Trauma der drohenden Zerstörung ihrer Persönlichkeitsstruktur“ (ebd., 215).

Roitsch (2005) nimmt die PISA-Befunde zum Anlass, um über ein doppeltes Erschrecken zu berichten: ein Erschrecken über die Vielzahl der *Verletzungen*, der *Demütigungen* und der *Beschämungen* von Kindern und Jugendlichen *in* unserem und *durch* unser Schulsystem und ein Erschrecken über die „Gleichgültigkeit der Öffentlichkeit und der politisch Verantwortlichen gegenüber diesem Sachverhalt“ (ebd., 152). „Die Kultusministerinnen und -minister flüchten sich in immer feinere Instrumentarien des Vorverlesens und des Auslesens; in zentrale, scheinbar objektive Prüfungen am Ende jeder Schulstufe; die Lehrerinnen und Lehrer wollen ihre Rolle, hart gesagt: ihre Mittäterschaft, in dem System nicht wahrhaben. (...) Die Verletzungen, Herabsetzungen und Demütigungen an sich selbst betrachten sie (zu Recht) als Missachtung ihrer Person und ihres Berufs. Umgekehrt lassen sie ihr ähnliches Verhalten gegenüber Kindern und Jugendlichen nicht gelten. Warum?“ (ebd., 152) In zahlreichen Romanen, „die alle in der Nach-PISA-Zeit erschienen sind“, findet sie die „Macht der Scham“ in Schülerbiografien dokumentiert (ebd., 153).

Die von Combe/Helsper vertretene hermeneutische Schulforschung und die von Roitsch zitierte Literatur spüren die *Schamgefühle* auf, die bei Schülern und Schülerinnen durch *Interaktionen im Unterricht* und durch *schulisch-administratives Handeln* ausgelöst werden, weil sie den Betroffenen die *Anerkennung versagen* bzw. sie *bloßstellen*. Diese Akte werden als *Belastung* von den Betroffenen wahrgenommen und müssen als *Gefährdung* für ihr *Selbstkonzept* interpretiert werden.

Wie stark die über Schule vermittelten Erfahrungen der *Beschämung* bei *Sonderschülerinnen* und *Sonderschülern* auch in Alltagssituationen hineinwirken und ihr Verhalten bestimmen, machen Erzählungen aus der Praxis deutlich. Man kann häufig hören, dass Sonderschüler/innen besonders die *Begegnung* mit Schülern und Schülerinnen *anderer Schulformen scheuen* und *vermeiden*, weil sie *Scham* auslösen wegen des *niedrigen Sonderschulstatus*. Ein Schulleiter einer Sonderschule erzählt, dass auf Klassenfahrten in den Jugendherbergen, wo seine Schüler/innen damit rechnen müssen mit Jugendlichen aller Schulformen zusammenzutreffen, die größte Sorge immer darin besteht, als Sonderschüler/innen ausgemacht zu werden. Am Ende einer Klassenfahrt sei eine von ihm betreute Gruppe besonders stolz darauf gewesen, dass niemand sie als Sonderschüler/innen identifiziert habe und sie sich im Gegenteil in sportlichen Wettkämpfen die Anerkennung anderer Gruppen erwerben konnten.

Diese *Angst*, als *minderwertige* Schüler/innen entdeckt, ja entlarvt zu werden, verweist auf die *Relevanz der Stigmatheorie*. Die Sonderschüler/innen verhalten sich nach dem Muster, das Preuss-Lausitz (1971) bezogen auf die Gruppe der Sonderschüler/innen so beschrieben hat: „Sie sind diskreditierbar, wenn ihr abweichendes Merkmal (noch) unentdeckt ist – wobei sie diese Entdeckung durch Informationskontrolle zu verhindern suchen, oder bereits diskreditiert, wenn das Merkmal bereits bekannt geworden ist oder unübersehbar ist, und müssen dann (unangenehme) soziale Situationen managen. Informations- oder Situationsmanagement bestimmen ihre sozialen Beziehungen. Dabei ist Statusunsicherheit das beherrschende Kennzeichen der Interaktion“ (ebd., 186).

Alle Schamtheorien der Philosophie, der Anthropologie, der Psychologie und der Soziologie stimmen darin überein, dass Schamgefühle für die Betroffenen schmerzhaft und belastend sind. Auch Neckel (1991) beschreibt das Schamgefühl als ein äußerst belastendes Gefühl. Zugleich betont er, dass dieses Gefühl, weil es aus einer *sozialen Situation* heraus entstanden ist und auf diese zurückwirkt, nicht von ihr abgetrennt werden kann.

Seine Analyse von „Status und Scham“ „versteht sich als Beitrag zur soziologischen Theorie der sozialen Ungleichheit“ in der modernen Gesellschaft (ebd., 20). Seine Untersuchung „will sich nicht darin erschöpfen, einen ‚allgemeinen‘ Beitrag zur Soziologie des Schamgefühls zu leisten; sie sucht ihren Gegenstand mit den Problemen von Macht und sozialer Ungleichheit zu verbinden – was beides der Scham nicht nur selbst eigen ist, sondern ihrer Analyse auch erst einen theoretischen Sinn verleiht“ (ebd., 21).

Seine Definition lautet: „Scham *ist* Wahrnehmung von Ungleichheit, Beschämung eine Machtausübung, die Ungleichheit reproduziert“ (ebd., 21; Hervorhebung durch den Verfasser), insofern sie für „beschämende Selbstwahrnehmungen, für inferiore Deutungsmuster und Handlungsweisen“ sorgt (ebd., 16). *Beschämungen* können als Akte der *Missachtung von Anerkennung* auch mit dem *Ausschluss* aus einer *Statusgruppe* verbunden sein (ebd., 213).

Da das Schamgefühl von Sonderschülern und Sonderschülerinnen in Interaktionen im Alltag eng an das schmerzhaftes Wissen um ihren *Statusverlust* als Regelschüler/in und die Zuweisung des *defizitären, minderwertigen Sonderschulstatus* gebunden ist, erscheint die Anlehnung an Neckels *statusgebundene* soziologische Schamtheorie für die Deutung der Schamerlebnisse und des Schamverhaltens von Sonderschülerinnen und Sonderschülern geeignet.⁵⁰

Es wird davon ausgegangen, dass Sonderschüler/innen großen *psychosozialen Belastungen* durch ihr *Schulversagen*, ihren *Ausschluss aus der Regelschule* und ihren *Sonderschulbesuch* im *Verlauf* ihrer Schulzeit ausgesetzt sind. Es wird angenommen, dass die *Beschämung* durch die Aberkennung des Regelschulstatus und die Zuweisung des niedrigsten Status als Sonderschüler/in belastende Schamgefühle erzeugt. Es wird weiterhin angenommen, dass die beschämende Wahrnehmung, als *defizitär, unterlegen* und *minderwertig* zu gelten, auch die potentielle Gefahr einschließt, zu einer beschämenden Selbstwahrnehmung und zu einem festen Bestandteil ihres Selbstkonzeptes zu werden. Demzufolge ist das günstigere *Selbstbild*, das die einzelnen in der Bezugsgruppe der Sonderschule möglicherweise von sich gewinnen, *nicht belastbar*, wenn es sich in der *Bewältigung sozialer Alltagskonflikte* erweisen soll. Auch die *Familie* und die *Familienbeziehungen* bleiben von den Belastungen nicht unberührt, sondern werden selber einer *großen Belastung* unterzogen, was wiederum auf das *Familienklima* negativ zurückwirken kann.

50 Auch Combe (1994) und Roitsch (2005) haben Scham und Beschämung im Schulalltag mit Bezug auf Neckel definiert. Elias hat sich zwar schon in den 1930er Jahren lange vor Neckel mit Scham und Peinlichkeit auseinandergesetzt, allerdings hat er, wie Neckel (1991) darlegt, die sozialstrukturellen Ursachen von Scham auf vorbürgerliche Gesellschaften beschränkt.

5. Der Untersuchungsauftrag

Die Untersuchung setzt sich zum Ziel, die Schonraumthese angesichts ihrer *pädagogischen* und *gesellschaftlichen* Fragwürdigkeit einer kritischen Neubewertung unter dem besonderen Aspekt der *statusgebundenen Scham* zu unterziehen.

Zu diesem Zweck soll bei Schülern und Schülerinnen der SfL erkundet werden, welche *emotionalen* und *sozialen Belastungen* sie im *Verlauf* ihrer gesamten Schulzeit erlebt und wahrgenommen haben und welche *Belastungs-* und *Entlastungseffekte* sie insbesondere mit der *Sonderschulüberweisung* und dem *Sonderschulbesuch* verbinden. Ihr *Bewältigungsverhalten* in Alltagssituationen, in denen sie mit ihrem *niedrigen Status* als Sonderschüler/innen konfrontiert werden, soll Aufschluss darüber geben, inwieweit es der Sonderschule tatsächlich gelingt, die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts zu unterstützen.

Eine Forschungsstudie der AWO (Holz/Skoluda 2003) hat darauf verwiesen, dass Schule eine zunehmende Zahl von verarmten Kindern in unserer Gesellschaft nicht nur chancenlos zurücklässt, sondern sich auch negativ auf ihr *Familienleben* und ihre kindliche *Lebenslage* auswirkt. Schon die Grundschule „wird zu einer Belastung, die bis in die außerschulischen Aktivitäten der Kinder hineinwirkt“ (ebd., 167). Es erscheint daher sinnvoll, parallel zu der Hauptuntersuchung über die *Belastungswahrnehmungen* und das *Bewältigungsverhalten* von Schülerinnen und Schülern auch Eltern zu befragen. Ihre Beobachtungen zu der *Lern-, Leistungs-* und *Persönlichkeitsentwicklung* ihrer Kinder sollen ebenso berücksichtigt werden wie ihre *persönlichen Belastungen*, die aus der Sonderschulüberweisung und dem Sonderschulbesuch ihrer Kinder resultieren. Außerdem soll die Elternbefragung genutzt werden, um über einen Abgleich der Eltern- und Schülerwahrnehmungen zu Ergebnissen zu gelangen, die – wenngleich sie auch nicht repräsentativ sind – doch als *zuverlässige* Hinweise auf ernstzunehmende Problemanzeigen gedeutet werden müssen.

Es ist Teil des Untersuchungsauftrags, unter den genannten Fragestellungen die besondere Situation von *Herkunftsdeutschen* und *Migranten* sowie von *Mädchen* und *Jungen* zu ermitteln. Eine differenzierte Betrachtung nach dem Geschlecht der Schüler/innen ist nahe liegend, weil das Schulsystem in seinen Wirkungen nicht geschlechtsneutral ist, wie uns letztlich auch die Ergebnisse der PISA-Studien wieder gezeigt haben (PISA-Konsortium 2001, 262–268).

Von der schwierigen Arbeitsmarktlage und der rückläufigen Beschäftigungsquote sind neben den unteren Einkommensschichten der deutschen Wohnbevölkerung Migranten besonders stark betroffen. Ihr Armutsrisiko ist „auffallend hoch“ (Sozialbericht NRW 2004, 293). Damit haben sich ihre Lebenslagen und die ihrer Kinder in den letzten Jahren wesentlich verschlechtert. Auch wenn die Lebenslagen herkunftsdeutscher Sonderschüler/innen ebenfalls mehrheitlich von Armut und gesellschaftlicher Randständigkeit geprägt sind, so sind Migranten im Unterschied zu ihnen aufgrund ihres *ethnischen Minderheitenstatus* in Verbindung

mit ihrem *niedrigen Sozialstatus* einer „zweifachen Diskreditierungs- und Stigmatisierungsgefahr“ ausgesetzt (Solga 2005, 293). Vor diesem Hintergrund ist in Erfahrung zu bringen, ob es Unterschiede gibt in den Belastungswahrnehmungen und dem Bewältigungsverhalten von Schülerinnen und Schülern sowie von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund.

Fast alle Schüler/innen der Sonderschule für Lernbehinderte besuchen die Sonderschule als „Seiteneinsteiger/innen“, d.h. sie werden aus der Grundschule oder aus einer weiterführenden Schule zur Sonderschule überwiesen. Darüber wird in der sonderpädagogischen Forschung und Schulpraxis meistens die kleine Gruppe der Kinder vergessen, die direkt in die Sonderschule eingeschult werden, also nie im Regelschulsystem gewesen sind. Angesichts der häufig vertretenen These, dass bei sonderpädagogischem Förderbedarf eine möglichst *frühzeitige* Überweisung sich besonders *günstig* für die weitere Entwicklung auswirkt, da sie den Kindern das Elend des Schulversagens erspart bzw. verkürzt⁵¹, erscheint es wichtig zu prüfen, ob die *originären Sonderschüler/innen* den Sonderschulbesuch anders erleben als die „*Seiteneinsteiger/innen*“ und sich in ihrem Bewältigungsverhalten und ihrem Selbstbild bedeutsam unterscheiden.

5.1 Allgemeine methodische Überlegungen

Die Erforschung der Belastungswahrnehmungen und des Bewältigungsverhaltens bei Schülerinnen und Schülern sowie bei Eltern wird so angelegt, dass zunächst eine schriftliche standardisierte Befragung erfolgt. Der erste Schritt ist als Pilotstudie zur *quantitativen* Erforschung der Fragestellungen und zur *Generierung von Hypothesen* gedacht. Im zweiten Schritt schließt sich eine *qualitative* Untersuchung von Interviews mit Schülern und Schülerinnen sowie mit Eltern zur *Überprüfung der Hypothesen* an.

Die Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden, auch als *Triangulation* bezeichnet, ist inzwischen sehr geläufig. Sie wird von Forschern wie Denzin (1978), der sie auch in die Diskussion um die qualitative Forschung eingeführt hat, als Validierungsstrategie eingesetzt (ebd., 304). Von anderen wie Fielding/Fielding (1986) wird die Möglichkeit betont, mit dieser Kombination von Theorien und Methoden mehr Breite und Tiefe für die Analyse zu gewinnen (ebd., 33). Die Entscheidung für die Triangulation bei dieser Untersuchung hat beides im Blick: sowohl die Gewinnung von *Mehrperspektivität* als auch die *wissenschaftliche Absicherung* von Ergebnissen. Im Spiegel der jeweils anderen empirischen Methode soll der Geltungsanspruch der Befunde, die als Annäherung an subjektiv erlebte und wahrgenommene Realität zu verstehen sind, ausgelotet und der Blick geöffnet werden für zusätzliche Forschungsfragen.

Befragungen und Interviews von Schülern/Schülerinnen und von Eltern sind nur über die Mitwirkung von Schulen sinnvoll durchführbar. Um eine gesicherte Stichprobenanzahl zu erhalten, werden zwei Sonderschulen ausgewählt. Sie befinden sich im Ruhrgebiet und sind für die Region typisch bezogen auf die Zusammensetzung der Schülerschaft (Her-

51 Wocken (2005) hat in seiner empirischen Forschungsstudie dieses Argument überzeugend widerlegt.

kunftsdeutsche/Migranten), die sozialstrukturellen Familienhintergründe der Schüler/innen, die besonderen Problemlagen der strukturschwachen Region mit hoher *Erwerbslosigkeit*, hoher *Sozialhilfedichte*, hoher *Armutsquote* von Kindern und Jugendlichen sowie hoher *sozial-räumlicher Belastung* für *Gesundheit* und *Wohlbefinden* (vgl. Strohmeier/Kersting 1997/98, Strohmeier 2002). Die Schulen bringen ein großes Eigeninteresse an der Erforschung der Fragestellungen auf und bieten damit günstige organisatorische und kommunikative Voraussetzungen für die Planung und Durchführung des Untersuchungsauftrags.

6. Die schriftliche Schülerbefragung

6.1 Zur Konzeption der schriftlichen Schülerbefragung

Nach einer einwöchigen Hospitation an jeder der beiden Schulen und zahlreichen Gesprächen mit den Schulleitern sowie Lehrerinnen und Lehrern steht fest, dass lediglich Schüler/innen der Klassen 7–10 befragt werden, da von pädagogischer Seite erhebliche Verständnisprobleme bei den jüngeren Schülerinnen und Schülern geltend gemacht werden.

Es werden von mir zwei standardisierte Fragebögen für die Schüler/innen entwickelt. Der eine richtet sich an die „Sonderschüler/innen“, der andere an die „Seiteneinsteiger/innen“ mit ihren spezifischen Bildungsverläufen. Einige Lehrer/innen werden gebeten, vorab zu überprüfen, ob die Fragen für die Schüler/innen der Klassen 7–10 sprachlich so formuliert sind, dass sie auch bearbeitet werden können.

Ein Fragenkomplex, der das *Selbstkonzept* über die Einschätzung der *Zufriedenheit mit sich selbst* ermittelt, ist so angelegt, dass das Ergebnis der Befragung mit Ergebnissen aus der Studie des Siegener Zentrums für Kindheits-, Jugend- und Biografieforschung verglichen werden kann. Diese Studie von Zinnecker et al., die unter dem Buchtitel „null zoff & voll busy“ 2003 veröffentlicht wurde, nimmt für sich in Anspruch, die erste repräsentative Jugendstudie dieses Jahrhunderts für NRW zu sein. Allerdings sind bei den berücksichtigten Altersgruppen der 10- bis 18-Jährigen die Sonderschüler/innen als einzige ausgeklammert worden.

Die Fragen an die „Seiteneinsteiger/innen“ lauten:

- Wie hat sich deine Mutter dir gegenüber beim Wechsel zur Sonderschule verhalten?
- Wie hat sich dein Vater dir gegenüber beim Wechsel zur Sonderschule verhalten?
- Wie haben sich deine Freunde dir gegenüber beim Wechsel zur Sonderschule verhalten?
- Wie hat sich dein ehemaliger Klassenlehrer dir gegenüber beim Wechsel zur Sonderschule verhalten?
- Wie stark hat sich dein Schulleben durch den Schulwechsel verändert?
- Was hat sich in deinem Schulleben durch den Schulwechsel positiv verändert?
- Was hat sich in deinem Schulleben durch den Schulwechsel negativ verändert?
- Ist es deiner Mutter peinlich zu sagen, dass du zur Sonderschule gehst, wenn sie nach deiner Schule gefragt wird?
- Ist es deinem Vater peinlich zu sagen, dass du zur Sonderschule gehst, wenn er nach deiner Schule gefragt wird?
- Was kannst du zur Zeit über dein Leben als Schüler sagen?
- Wie sicher fühlst du dich in deiner Schule vor Gewalt?
- Wie zufrieden bist du mit dir?

Bei den „Sonderschülern“ und „Sonderschülerinnen“ fehlen die Fragen zum Schulwechsel. Ansonsten sind die Fragen identisch. Die Antworten sind vorgegeben und es wird jeweils deutlich angesagt, ob Einfach- oder Mehrfachantworten möglich sind.

6.2 Die Durchführung der Befragung

Alle Eltern wurden durch die Schüler/innen schriftlich über das Vorhaben informiert und gebeten, im Falle eines Einwands gegen die Beteiligung ihres Kindes an der Befragung dies gegenüber der Schulleitung innerhalb einer gesetzten Frist geltend zu machen. Durch die Mithilfe einer RAA (Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien) konnte den türkischen Eltern das Anliegen in einer Übersetzung zugänglich gemacht werden.

Die Befragung der Schüler/innen wurde während der Unterrichtszeit in den Klassen 7–10 durchgeführt. Bis auf wenige Ausnahmen, wo Eltern sich dezidiert gegen eine Beteiligung ihres Kindes ausgesprochen hatten, nahmen alle an dem Tag anwesenden Schüler/innen daran teil. Mit den Lehrer/innen war vorher abgesprochen worden, dass sie bei Bedarf Hilfen geben. Die meisten Lehrer/innen gingen so vor, dass sie die Fragen der Reihe nach aufriefen, die Rückfragen aus der Klasse dazu beantworten und den Schülern und Schülerinnen dann Gelegenheit gaben, die Frage alleine ohne Austausch mit den Nachbarn zu bearbeiten.

6.3 Die Auswertung der Befragung

6.3.1 Überblick über die Stichprobe

An der schriftlichen Befragung unter Aufsicht von Lehrerinnen und Lehrern beteiligten sich im Juni 2003 insgesamt 142 „Seiteneinsteiger/innen“ und 16 originäre Sonderschüler/innen. Von den „Seiteneinsteigern/Seiteneinsteigerinnen“ gaben 103 Schüler/innen Deutsch als Herkunftssprache an, 38 hatten einen Migrationshintergrund. In einem Fall fehlte die Angabe. 56 Mädchen und 86 Jungen beteiligten sich. Da die Stichprobe der „Sonderschüler/innen“ deutlich zu klein für eine zuverlässige Auswertung erschien, wurden vergleichbare Sonderschulen für Lernbehinderte aus der Region in die Befragung der „Sonderschüler/innen“ im Spätherbst 2003 hineingenommen. Nach der Zusammenführung der Stichproben von insgesamt 7 Sonderschulen kam die Gesamtstichprobe auf 55 originäre Sonderschüler/innen (vgl. Tab. 6.1).

6.3.2 Die Ergebnisse der Befragung

6.3.2.1 Psychosoziale Belastung durch die Sonderschulüberweisung

Der Wechsel zur Sonderschule wird von den Betroffenen als ein großer Einschnitt wahrgenommen. Drei Viertel der befragten „Seiteneinsteiger/innen“ sagen, dass der Wechsel eine sehr starke bzw. ziemlich starke Veränderung für ihr Leben als Schüler/innen mit sich gebracht hat.

Mehrheitlich geben die Schüler/innen an, dass sich ihre Freunde bei dem Wechsel zur Sonderschule so verhalten haben wie immer. Dass sich die Freunde aus diesem Anlass über sie lustig gemacht haben, sagen immerhin 17,7 %, während eine kleine Gruppe von 4 % erfahren hat, dass die Freunde nichts mehr von ihnen wissen wollten.

Tab. 6.1: Übersicht über die Stichprobe

Originäre Sonderschüler/innen (N=55)		„Seiteneinsteiger/innen“ (N=142)	
weiblich	männlich	weiblich	männlich
24 (43,6)	31 (56,4)	56 (39,4)	86 (60,6) Schülerzahl Gesamt (N=197)
ohne Migrationshintergrund	mit Migrationshintergrund	ohne Migrationshintergrund	mit Migrationshintergrund
47 (85,5)	8 (14,5)	103 (73,0)	38 (27,0) Schülerzahl Gesamt (N=196)*

* bei 1 „Seiteneinsteiger/in“ fehlt die Angabe zum Migrationshintergrund

Um die subjektive Situation der Schüler/innen an den abgebenden Schulen zu erfragen, wird nach dem Verhalten des Klassenlehrers/der Klassenlehrerin zum Zeitpunkt des Schulwechsels gefragt. Ein Viertel der Kinder nimmt wahr, dass ihr/e Lehrer/in sich so verhält wie immer. 21,5 % der Betroffenen erleben, dass ihr/e Lehrer/in sich um sie besonders kümmert und 34,8 % haben den Eindruck, dass ihr/e Lehrer/in froh ist, sie „loszuwerden“. Für einen beträchtlichen Teil der „Aussortierten“ gilt damit, dass sie den Wechsel zur Sonderschule als *persönliche Kränkung ihres Bedürfnisses nach Anerkennung* durch den Klassenlehrer/die Klassenlehrerin erleben.

Dass sie sich „abgeschoben“ fühlen, mag im Einzelfall aus einem unangemessenen Lehrerverhalten resultieren und damit gegen den jeweiligen Lehrer oder die Lehrerin sprechen. Grundsätzlich aber ist diese negative Wahrnehmung der Schüler/innen auf das System der *institutionalisierten Aussonderung* von Kindern mit „Lernbehinderungen“ zurückzuführen. Mit der Einleitung des Feststellungsverfahrens geben Regelschullehrer/innen die Zuständigkeit für Kinder mit Schwierigkeiten an die Sonderpädagogen ab. Die Deutung, die dieser Vorgang in der Wahrnehmung von Schüler/innen zugesprochen bekommt, zeigt an, dass die *Überweisung zur Sonderschule* eine grundsätzliche *Gefährdung* für die Entwicklung der „aus-sortierten“ Kinder und Jugendlichen darstellt. Schüler/innen, die den Eindruck haben, dass ihnen Anerkennung versagt wird, weil sie „schlechte Schüler/innen“ sind, haben es schwer, *Selbstakzeptanz* zu entwickeln. „Selbstakzeptanz aber ist jene zentrale Voraussetzung für die Fähigkeit, andere anzuerkennen, ohne die Demokratie nicht auskommen kann“ (Prenzel 2003, 214).

27,4 % geben an, dass der Vater negativ auf die Überweisung reagiert hat. Er war enttäuscht oder „sauer“ oder hat sich nicht gekümmert. Bestrafung durch den Vater wird in der Häufigkeit nur einmal genannt. Negative Reaktionen der Mütter gegenüber den Kindern wegen der Sonderschulüberweisung fallen mit 16 % geringer aus.

Der Anteil der Schüler/innen, die ihre Mutter bzw. ihren Vater als *positiv unterstützend* in dieser Situation wahrnehmen, ist ziemlich *gering*. Dabei kümmern sich Mütter (37,5 %) vergleichsweise mehr als Väter (23,1 %). Dieser Unterschied erklärt sich zum Teil aus den geschlechtsspezifischen Erziehungsrollen und zum Teil damit, dass etliche Sonderschüler/innen wenig oder gar keinen Kontakt zu ihrem Vater haben. 25 % der Sonderschüler/innen wachsen nach Willand (2001) in Haushalten von Alleinerziehenden auf.

In der Wahrnehmung der Kinder verhält sich etwas mehr als ein Drittel der Mütter und der Väter so wie immer. Da dieses Verhalten in einem gewissen Kontrast steht zu der schwierigen Situation, die die Kinder mit dem Wechsel zur Sonderschule erleben und bewältigen müssen (vgl. Kelkenberg 1986), muss eine solche Reaktion nicht nur positiv sein. Eindeutig lässt sie sich aber nicht bewerten. Insgesamt kann festgehalten werden, dass *relativ wenige* Schüler/innen in dieser schwierigen Situation sich von den Eltern *positiv unterstützt* fühlen, während etliche *emotionalen Druck* von ihnen bekommen.

Wenn alle Beteiligten, nämlich Freunde, Klassenlehrer/in und Eltern durch ihr Verhalten deutlich machen, dass die zur Sonderschule überwiesenen Kinder und Jugendlichen versagt haben, sind diese einer besonders belastenden *Beschämung* ausgesetzt.

6.3.2.2 Die Zuweisung des Sonderschulstatus: eine Beschämung für Kinder und Eltern

Auf die Frage, was hat sich durch den Wechsel zur Sonderschule in deinem Schulleben positiv bzw. negativ verändert, sind Mehrfachantworten möglich. Die Antworten zu den positiven Veränderungen verteilen sich fast gleichmäßig auf alle Items und spiegeln wider, dass die Sonderschule als Entlastung wahrgenommen wird und das Wohlbefinden und die Selbstwahrnehmung der Schüler/innen dadurch positiv beeinflusst.

Auffällig ragt bei den negativen Veränderungen mit 41,7 % die Antwort heraus: „Ich schäme mich, dass ich zur Sonderschule gehe“. Und als weitere negative Folge des Schulwechsels gibt ein Viertel der Schüler/innen an, dass sie den Wechsel verschweigen. Die Konzentration der meisten Schüler/innen auf diese beiden Aussagen innerhalb des Fragenkomplexes zu den negativen Veränderungen durch den Wechsel zur Sonderschule gibt ihnen ein besonderes Gewicht. In der Wahrnehmung dieser großen Gruppe von Schüler/innen ist die Sonderschulüberweisung ein *beschämender Akt des Ausschlusses*. Er bescheinigt ihnen ihre *Inferiorität* gegenüber altersgleichen Schülern und Schülerinnen und setzt sie der *negativen Deutungsmacht* anderer aus, der sich einige durch *Verschweigen* ihres Sonderschulstatus zu entziehen suchen.

Ungefähr ein Viertel der Schüler/innen gibt an, dass es ihrer Mutter und ihrem Vater sehr bzw. ein bisschen peinlich ist, über den Sonderschulbesuch zu sprechen. Ein relativ großer Teil der Schüler/innen kann keine Angaben dazu machen. Bezogen auf den Vater weiß ungefähr ein Drittel von ihnen offensichtlich nicht, woran sie sind. Bezogen auf die Mutter ist es immerhin noch ein Viertel. Auch hier mag der Unterschied zwischen Vätern und Müttern sich aus der Abwesenheit von Vätern erklären.

Vergleicht man die Angaben der Eltern in der Elternbefragung (vgl. Kapitel 8) mit denen der Schüler/innen, dann ist der Anteil der Eltern, denen der Sonderschulbesuch ihres Kindes sehr bzw. ein bisschen peinlich ist, fast doppelt so hoch. Möglicherweise gelingt es einigen Eltern, ihre *Schamgefühle*⁵² vor den Kindern zu verbergen. Insgesamt aber tut sich hier eine Erklärung auf, warum Kinder sich nicht genügend unterstützt sehen bzw. emotionalen

52 Die Schamtheorie unterscheidet zwischen Scham und Peinlichkeit. In der Befragung wurde jedoch davon ausgegangen, dass im Alltagssprachlichen Gebrauch diese Unterscheidung zwischen den Begriffen heute so nicht existiert, sondern sie meistens synonym verwendet werden.

Druck spüren. Fast die Hälfte der Eltern hat selbst große Probleme, sich zu dem Schulwechsel öffentlich zu bekennen. Es ist ihnen peinlich, darüber zu sprechen, und sie schämen sich für ihr Kind.

Psychologisch ist davon auszugehen, dass die *Schamgefühle* und das *Schamverhalten der Eltern* die Kinder in ihrem eigenen Schamerleben *beeinflussen* (vgl. Hilgers 1996) und zusätzlich *belasten*. Die *Beschämung* durch den *erzwungenen Ausschluss* aus dem Regelschulsystem und den damit verbundenen *Statusverlust* erzeugt Gefühle der *Unterlegenheit*, der *Wertlosigkeit* und der *Ohnmacht* (vgl. Neckel, Kapitel 9), die durch die Schamgefühle der Eltern schmerzhaft verstärkt werden. Selbst in weniger guten Beziehungen setzen Kinder darauf, dass ihre Eltern in schwierigen Situationen *rückhaltlos* für sie da sind. Diese Sicherheit wird hier erschüttert. Selbst die Eltern stehen nicht zu ihnen, weil sie „*nichts wert*“ sind. Das ist die Botschaft.

Die Schamreaktion der Eltern *erschwert* den Kindern die *Verarbeitung* der eigenen Schamgefühle und damit die Entwicklung von *Selbstakzeptanz* und einem *positiven Selbstkonzept*. Aus anerkennungstheoretischen Zusammenhängen (Honneth 2003) ist ebenso wie aus der Schamtheorie (Neckel 1991, Hilgers 1996) bekannt, dass der *unerfüllte Wunsch nach Anerkennung* auch der Ausgangspunkt für *aggressives* und *selbstzerstörerisches Verhalten* sein kann, wenn es sich dabei um eine besonders tief gehende und lang anhaltende Verletzung handelt und positive Möglichkeiten des aktiven Handelns den Betroffenen nicht zugänglich sind.

Bestätigt wird in dieser Befragung die *stigmatisierende* Wirkung der Sonderschule (Thimm 1975). Sie drückt sich darin aus, dass Schüler/innen und Eltern im Bewusstsein der *negativen gesellschaftlichen Zuschreibungen*, die denen gilt, die die Sonderschule besuchen, den eigenen Sonderschulstatus bzw. den des Kindes nicht kenntlich machen möchten. Nach der Stigmatheorie zieht die *Angst vor Bloßstellung* im Alltag ein bestimmtes Bewältigungsverhalten nach sich, das – wie bei einem Viertel der Schüler/innen – im *Verschweigen des Stigma-Merkmals* besteht oder auch zur gezielten *Vermeidung von Situationen* führt, damit die Identität der *Diskreditierten* bzw. *Diskreditierbaren* nicht ans Licht kommt (Goffman 1974). Es wird ein Verhalten eingeübt, das den Betroffenen nützlich zu sein scheint, aber ihnen letztlich lebenslang schadet, weil sie in wichtigen Lebenssituationen nicht authentisch sein können. Weil Fehlervermeidung im Vordergrund steht, werden sie daran gehindert, wirklich zu lernen.

6.3.2.3 Widersprüche im Selbstkonzept der „Seiteneinsteiger/innen“

Die Überprüfung des *allgemeinen Selbstkonzeptes* der „Seiteneinsteiger/innen“ ist an dem methodischen Vorgehen von Zinnecker et al. (2003) orientiert. Sie haben an acht Items die Zufriedenheit von Kindern und Jugendlichen mit sich selbst ermittelt. Die Skala geht von eins bis vier, wobei eins den niedrigsten Zufriedenheitswert angibt und vier den höchsten. Zinnecker hat die durchschnittliche Zufriedenheit der Befragten mit einem Gesamtmittelwert der Skala von 3,1 als „vorsichtig positiv“ interpretiert (ebd., 93).

Die Übernahme dieses Fragenkonstrukts soll einen direkten Vergleich ermöglichen zu dem Selbstkonzept der Sonderschüler/innen.⁵³ Der für die „Seiteneinsteiger/innen“ errech-

53 Zu diesem Zweck wurde zunächst geprüft, ob die von Zinnecker eingesetzte Skala sich in der eigenen Untersuchung ähnlich konsistent wiederfindet. Da dies der Fall war (Cronbachs Alpha: 0,774), konnte auch für die eigene Untersuchung ein Skalenmittelwert errechnet werden.

nete Wert von 3,14 deckt sich mit dem von Zinnecker ermittelten Wert zur „Zufriedenheit mit sich selbst“.

Anders ausgedrückt, die Schüler/innen, von denen angenommen wird, dass sie mit dem Wechsel zur Sonderschule und dem Sonderschulbesuch eine *schwerwiegende Beschämung* erfahren, die ihr *Selbstwertgefühl belastet* und ihr *Anerkennungsbedürfnis verletzt*, erreichen einen *relativ guten Zufriedenheitswert*, der sie nicht von denen unterscheidet, die diesen Belastungen nicht ausgesetzt sind. Hier mögen sich zunächst die bestätigen finden, die auf die Schonraumeffekte der Sonderschule vertrauen. Dieses positive Ergebnis zeigt jedoch bei genauer Prüfung *Risse*.

86,9 % sagen, dass es genau bzw. ziemlich stimmt, dass sie sich „ganz in Ordnung“ finden. Da somit 13,1 % der Befragten sich nicht bzw. eher nicht „ganz in Ordnung“ finden, ist zu erwarten, dass höchstens in dieser Größenordnung der Aussage zugestimmt wird: „Ich halte nicht sehr viel von mir“. Das ist aber nicht der Fall. Es sind mit 26,9 % ca. doppelt so viele, die dies von sich sagen. Das lässt den Schluss zu, dass ca. 13 %, die sich zu einer positiven Sicht bekennen („Ich finde, ich bin ganz in Ordnung“), auch die negative Sicht übernehmen können („Ich halte nicht viel von mir“).

Diese *paradoxe* Überschneidung in den Selbstaussagen ist keinem Verständnisfehler zuzuordnen. Sie kommt in einer extrem auffälligen Größenordnung bei den Sonderschullehrern und -lehrerinnen vor (vgl. Abb. 6.1), die im Rahmen ihrer schriftlichen Befragung (vgl. Kapitel 4.4.1) auch gebeten wurden, eine Einschätzung der Selbstzufriedenheit ihrer Schüler/innen vorzunehmen. Obwohl 86,1 % der Lehrer/innen meinen, dass ihre Schüler/innen sich „ganz in Ordnung finden“, glauben 65,2 % von ihnen auch, dass ihre Schüler/innen nicht „sehr viel von sich halten“. Dies ist ein indirektes Eingeständnis, dass der „*Schonraum*“ *Sonderschule sein pädagogisches Ziel verfehlt, Schülerinnen und Schülern bei der Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts zu unterstützen*.

Dieses *Paradoxon* in den Aussagen zum Selbstkonzept spiegelt sehr deutlich die paradoxe gesellschaftliche Situation wider, in der alle Sonderschüler/innen leben. Den sonderpädagogischen Versuchen, das Selbstwertgefühl der ehemaligen Schulversager/innen zu stärken, steht eine Umwelt entgegen, die ihnen zeigt, wie *unerwünscht* und *nutzlos* sie gesellschaftlich sind. Die Widersprüche in den Selbstaussagen der „Seiteneinsteiger/innen“ sind Ausdruck für ein *zerrissenes* und *brüchiges Selbstbild*: Das positive Selbstbild, das sie von sich in bestimmten Situationen haben, ist äußerst fragil. Es ist ständig in Gefahr, von dem negativen Fremdbild, das ihnen die gesellschaftliche Außenwelt entgegenhält, angegriffen und widerlegt zu werden. Dies ist die Quelle einer großen *Verunsicherung*, die sie darin behindert, einen echten *Selbst-Wert* aufzubauen. Diese *Zerrissenheit* im Selbstbild wird nicht bei allen Schülern und Schülerinnen sichtbar, aber sie ist potenziell angelegt in der tiefen *Beschämung* und *Stigmatisierung* der Schüler/innen durch die Überweisung zur Sonderschule. Sie äußert sich auch in Form von *Gewalt* in der Sonderschule, die sich selbst als „*Schonraum*“ versteht.

Angst vor Gewalt in der Schule macht das Unsicherheitsgefühl von relativ vielen „Seiteneinsteigern“ und „Seiteneinsteigerinnen“ an Sonderschulen aus. Ein Viertel fühlt sich dort wenig bzw. gar nicht sicher. Die Eltern teilen diese Besorgnis (vgl. Kapitel 8). Auch wenn nur 3,6 % der Schüler/innen die Aussage, dass Gewalt ihnen Spaß macht, bejahen, so sind es andererseits doch nur 80,4 %, die die Frage klar verneinen. Es bleibt eine Zahl von Gewaltbereiten und Gewalttätigen übrig, die offensichtlich einen negativen Einfluss auf das Schulklima ausüben und den Schulalltag für viele Mitschüler/innen belasten.

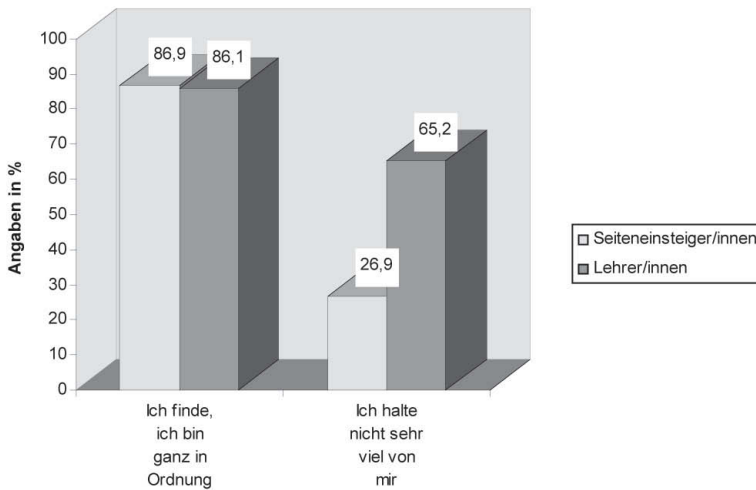


Abb. 6.1: Zufriedenheit der Seiteneinsteiger/innen mit sich selbst in der Einschätzung der Betroffenen und der Lehrer/innen⁵⁴

Dass Gewalt ein Problem an der Sonderschule ist, bestätigen die Forschungsergebnisse von Tillmann (1999): „Was die Schulformen angeht, so bildet sich deren gesellschaftliches Prestige und die damit verbundene soziale Selektion der Schülerschaft recht ungebrochen auch in den Zahlen der Gewalthäufigkeit ab. Bei allen Formen körperlicher Aggressivität steht in unserer Studie die Sonderschule für Lernbehinderte an der Spitze, in der Regel gefolgt von der Hauptschule – das Gymnasium hingegen weist fast immer die niedrigsten Häufigkeitswerte auf“ (ebd., 16).

Die *Schonraumeffekte* der Sonderschule prallen an gewaltbereiten und gewalttätigen Kindern und Jugendlichen ab. An ihnen zeigt sich in besonderer Weise auch die *strukturelle* und *pädagogische* Fragwürdigkeit eines Schulsystems, das auf die *Etikettierung* und die *soziale Ausgrenzung* der sozial besonders belasteten Schüler/innen sowie auf ihre institutionelle Zusammenführung ausgerichtet ist. Dies hat zur Folge, dass Schüler/innen mit Problemen des Lernens und des Sozialverhaltens keine Vorbilder bei ihren Mitschülern und Mitschülerinnen finden und sich eher gegenseitig negativ verstärken. Umgekehrt ist als Ergebnis einer mehrjährigen Erhebung über die integrative Praxis von verhaltensauffälligen Kindern mit Problemen der emotionalen und sozialen Entwicklung festzuhalten, dass die Integration gerade auch dieser Kinder eine verhaltens- und entwicklungsförderliche Alternative darstellt (Preuss-Lausitz 2005a, 260).

⁵⁴ Zur Errechnung eines Zustimmungswertes wurde das 4-stufige auf ein 2-stufiges Antwortformat zusammengefasst, d.h. die Antwortkategorien „stimmt genau“ und „stimmt ziemlich“ wurden zur Kategorie „eher Zustimmung“ und die Kategorien „stimmt eher nicht“ und „stimmt nicht“ zur Kategorie „eher keine Zustimmung“ zusammengefasst.

6.3.2.4 Die besondere Beschämung und Belastung von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund

Die Sonderschulüberweisung erleben 41,2 % der Schüler/innen mit Migrationshintergrund als beschämend. Bei den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund sind es 39,8 %, so dass hier eine große Übereinstimmung vorliegt.

Migrantenkinder, die zur Sonderschule wechseln, erleben jedoch *sehr viel häufiger* als Mitschüler/innen ohne Migrationshintergrund, dass ihre Eltern Schwierigkeiten haben, sich zu ihrem Sonderschulbesuch zu bekennen. 42,9 % der Schüler/innen mit Migrationshintergrund stimmen der Aussage zu, dass der Sonderschulbesuch ihrer Mutter sehr peinlich bzw. ein bisschen peinlich ist gegenüber 18,2 % bei den Schülern und Schülerinnen, deren Herkunftssprache Deutsch ist. Der Abstand zwischen beiden Gruppen ist noch größer, wenn man die Antworten unter der Antwortkategorie „Ja, sehr“ miteinander vergleicht. Dann beantworten Migranten und Migrantinnen fast sechsmal so häufig, dass es ihrer Mutter sehr peinlich ist. Während bezogen auf das Verhalten der *Mutter* der Unterschied zwischen beiden Gruppen *sehr signifikant* ausfällt ($p \leq 0,01$), ist er bezogen auf den *Vater* als *höchst signifikant* einzustufen ($p \leq 0,001$).⁵⁵

Nach den Angaben der Schüler/innen reagieren Migrantenmütter auf den Wechsel zur Sonderschule *seltener verständnisvoll* und *tröstend* und *häufiger* mit *Traurigkeit* und *Enttäuschung* gegenüber dem Sohn oder der Tochter. Bei den Vätern ist der Unterschied in den Reaktionen zwar nicht signifikant, aber *tendenziell* wiederholen sich bei den Vatergruppen mit und ohne Migrationshintergrund die Verhaltensmuster der beiden Müttergruppen.

Diese Ergebnisse lassen den Rückschluss zu, dass im Vergleich zu herkunftsdeutschen Kindern *Migrantenkinder sehr viel häufiger und intensiver von den Schamgefühlen und dem Schamverhalten ihrer Eltern belastet sind und auch die Enttäuschung der Eltern sehr viel häufiger als emotionale Belastung erfahren*. Es kann angenommen werden, dass sie *unter diesen Bedingungen* es besonders *schwer haben*, ihre Schamgefühle zu verarbeiten und ein *positives Selbstkonzept* zu entwickeln.

Dass mehr Migranteneltern sich des Sonderschulbesuchs ihres Kindes schämen als deutsche Eltern, erklärt sich z.T. damit, dass in den Herkunftsländern der Migranten Kinder mit Lernproblemen nicht als Behinderte klassifiziert und in Sonderschulen „ausortiert“ werden. Das deutsche Schulsystem konfrontiert Migranteneltern mit einer Situation, die sie als persönliche Katastrophe erleben, weil in ihren Herkunftsländern mit dem Behindertenstatus gesellschaftliche Diskriminierung und Ächtung verbunden sind. Die Scham vor den eigenen Landsleuten ist groß. Gleichzeitig wissen sie um die Stigmatisierungsgefahr, die die Sonderschule für ihre Kinder in Deutschland bedeutet. Fachleute in Beratungsstellen wie der RAA berichten, dass türkische Eltern sogar versuchen, ihr Kind in die Türkei zu schicken, um es vor der deutschen Sonderschule zu bewahren.

55 Klassischerweise werden drei Signifikanzniveaus unterschieden:

$p \leq 0,05$: signifikant (5 % Wahrscheinlichkeit, dass die Korrelation zufällig ist)

$p \leq 0,01$: sehr signifikant (1 % Wahrscheinlichkeit, dass die Korrelation zufällig ist)

$p \leq 0,001$: höchst signifikant (0,1 % Wahrscheinlichkeit, dass die Korrelation zufällig ist)

Migranten geben im Vergleich zu „Seiteneinsteigern“ und „Seiteneinsteigerinnen“ ohne Migrationshintergrund in der Befragung seltener an ($p \leq 0,05$), dass sie durch den Schulwechsel weniger Angst vor der Schule haben. Dass sie die Aussage, Pausen sind das Beste an der Schule, häufiger verneinen ($p \leq 0,01$) als Schüler/innen mit deutscher Herkunftssprache, könnte in engem Zusammenhang mit der Angst vor Gewalt gesehen werden. Das Pausengeschehen birgt nämlich viele Unsicherheiten, weil sich dann Schüler/innen aus allen Klassen und Jahrgängen mischen und sie weniger unter der Beobachtung und Kontrolle, aber auch unter dem Schutz der Lehrer/innen stehen als im Klassenzimmer. *Insgesamt scheint die Sonderschule bei Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund stärker mit Angst (vor Gewalt) verbunden zu sein.*

In der Beantwortung der Items „Ich finde, ich bin ganz in Ordnung“ und „Ich halte nicht sehr viel von mir“ bewerten sich „Seiteneinsteiger/innen“ mit Migrationshintergrund negativer (vgl. Abb. 6.2). Ihre Zufriedenheitsmittelwerte fallen dementsprechend ungünstiger aus als die der herkunftsideutschen „Seiteneinsteiger/innen“. Auch bei ihnen zeigt sich die *paradoxe Überschneidung* in den Selbstaussagen über ihre Zufriedenheit, die als Hinweis auf ein *instabiles Selbstbild* interpretiert wird.

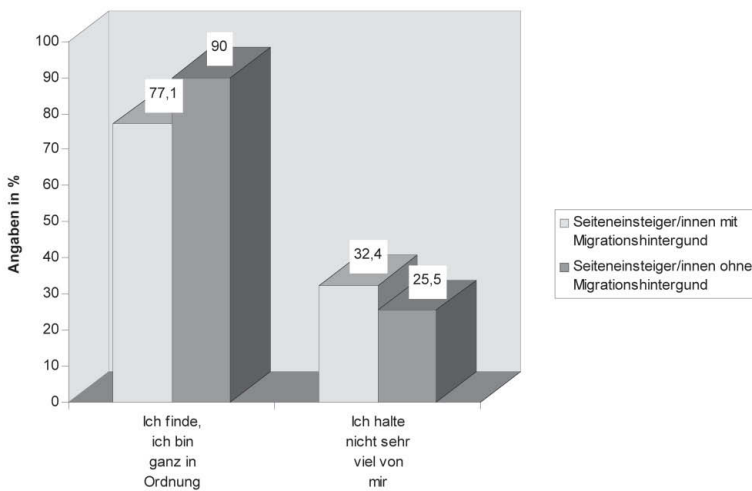


Abb. 6.2: Zustimmung der „Seiteneinsteiger/innen“ zu den Items „Ich finde, ich bin ganz in Ordnung“ und „Ich halte nicht sehr viel von mir“ nach Migrationshintergrund⁵⁶

6.3.2.5 Mädchen und Jungen im Vergleich nach Geschlecht und Herkunft

Fast die Hälfte der Mädchen gibt als negative Veränderung durch den Wechsel zur Sonderschule an, dass sie sich diesbezüglich schämen. Auch wenn der Unterschied zu den Jungen

⁵⁶ Zur Errechnung eines Zustimmungswertes wurde auch hier das 4-stufige auf ein 2-stufiges Antwortformat zusammengefasst.

nicht signifikant ausfällt, so deutet sich dennoch die *Tendenz* an, dass *Mädchen sich eher schämen*, weil sie die Sonderschule besuchen, und folgerichtig den Besuch auch *ehersichweigen*.

Fast alle Fragen, die sich auf die positive Veränderung durch den Wechsel zur Sonderschule beziehen, erfahren in der Tendenz von den Mädchen mehr Zustimmung als von den Jungen. *Möglicherweise können die Mädchen die Schonraumeffekte besser für sich nutzen als die Jungen*. Signifikant wird dieser Unterschied bei der Reaktion auf die Aussagen: „Ich habe weniger Angst vor der Schule“ ($p \leq 0,05$) und „Ich kann mit meinen Lehrern hier über alles sprechen“ ($p \leq 0,05$).

Betrachtet man den Fragenkomplex, der sich mit dem aktuellen Schülerleben der „Seiteneinsteiger/innen“ befasst, fällt auf, dass auch hier die beschriebenen Tendenzen sich manifestieren. Die *Mädchen* erleben die Situation in allen abgefragten Bereichen in der Tendenz *positiver* als die *Jungen*. Erwartungsgemäß verneinen sie häufiger als Jungen die Aussagen: „Ich mache viel Unsinn“ ($p \leq 0,001$), „Ich ärgere andere gern“ ($p \leq 0,05$) und „Gewalt macht mir Spaß“ ($p \leq 0,05$).

Dennoch führt das positivere Erleben der Sonderschulsituation nicht erkennbar zu einem besseren Selbstkonzept. Mädchen unterscheiden sich in ihren Zufriedenheitswerten kaum von den Jungen. Inwieweit dieser Befund mit der Feststellung von Zinnecker (2003) ausreichend erklärt werden kann, dass nämlich Jungen zufriedener mit sich sind als Mädchen, insbesondere während der Pubertät, kann hier nicht entschieden werden (ebd., 93). Die Tatsache, dass sie sich *tendenziell eher schämen* als Jungen, mag in diesem Zusammenhang als eine nahe liegende Erklärung dienen.

Vergleicht man innerhalb der Gruppe der Herkunftsdeutschen und der Migranten Jungen und Mädchen, dann lassen sich in beiden Gruppen *signifikante Unterschiede* zwischen den Geschlechtern in der *größeren Neigung der Jungen* ($p < 0,01$ und $p < 0,05$) nachweisen, *in der Schule Unsinn zu machen*. Die Migrantenmädchen unterscheiden sich in ihrer *größeren Schulzufriedenheit* nicht signifikant, aber *tendenziell* von den Migrantenjungen.

Die unterschiedliche Herkunftssprache bringt bei den Mädchen keine erkennbar signifikanten Unterschiede hervor. Die Zufriedenheitsmittelwerte der herkunftsdeutschen Mädchen und der Migrantenmädchen liegen nahe beieinander, wobei die Migrantenmädchen *geringfügig* weniger zufrieden sind. Anders ist dies bei den Jungen.

Jungen mit Migrationshintergrund erfahren häufiger, dass ihre Mutter mit Traurigkeit oder Enttäuschung auf den Wechsel zur Sonderschule reagiert als Jungen ohne Migrationshintergrund. Sie werden auch *häufiger* mit den *Schamgefühlen ihrer Mütter* ($p \leq 0,001$) und *ihrer Väter* ($p \leq 0,001$) wegen des Sonderschulbesuchs konfrontiert. Ihr Zufriedenheitsmittelwert liegt bei 2,82 und ist der *ungünstigste* von den insgesamt relativ positiven Zufriedenheitsmittelwerten der untersuchten Gruppen, während herkunftsdeutsche Jungen den Wert der herkunftsdeutschen Mädchen erreichen (vgl. Tab. 6.2).

6.3.2.6 „Sonderschüler/innen“ und „Seiteneinsteiger/innen“ im Vergleich

„Sonderschüler/innen“, denen der Schulwechsel und die vorangehenden Misserfolgserlebnisse erspart geblieben sind, erleben sich *nicht unbelasteter* von *Beschämung* und haben *kein besseres Selbstkonzept* als „Seiteneinsteiger/innen“.

Tab. 6.2: Übersicht über die Zufriedenheitsmittelwerte der „Seiteneinsteiger/innen“

	Mittelwert	Minimum	Maximum	Varianz	Anzahl der Items	N	σ :
„Seiteneinsteigerinnen“ ohne Migrationshintergrund	3,200	2,675	3,525	,080	8	40	,743
„Seiteneinsteiger“ ohne Migrationshintergrund	3,209	2,694	3,490	,068	8	49	,813
„Seiteneinsteigerinnen“ mit Migrationshintergrund	3,153	2,556	3,889	,141	8	9	,694
„Seiteneinsteiger“ mit Migrationshintergrund	2,827	2,571	3,143	,039	8	21	,704

Während 41,7 % der „Seiteneinsteiger/innen“ sagen, dass sie sich wegen des Wechsels zur Sonderschule schämen, finden 65,5 % der „Sonderschüler/innen“ es peinlich zu sagen, dass sie die Sonderschule besuchen. Ca. 20 % von ihnen nehmen auch wahr, dass der Sonderschulbesuch ihrer Mutter bzw. ihrem Vater peinlich ist.

Sie erleben die Sonderschule als *stärker bedrohlich* unter dem Geweltaspekt als die „Seiteneinsteiger/innen“ ($p \leq 0,05$). 40 % von ihnen geben an, dass sie sich gar nicht bzw. wenig sicher fühlen vor Gewalt in der Schule gegenüber 25,5 % der „Seiteneinsteiger/innen“. *Es könnte sein, dass sie in der „Hackordnung“ der Sonderschule die unterste Statusgruppe darstellen.*

Der Zufriedenheits-Mittelwert der „Sonderschüler/innen“ weicht kaum von dem der „Seiteneinsteiger/innen“ ab. Er liegt bei 3,16. Allerdings fällt innerhalb dieses Itemkonstruktes ein Aspekt deutlich aus dem Rahmen. Im Vergleich zu den „Seiteneinsteigern“ und „Seiteneinsteigerinnen“ verneinen mehr als doppelt so viele von ihnen die Aussage, dass sie eigentlich auf einiges bei sich stolz sein können ($p \leq 0,05$).

Eine differenzierende Analyse nach Herkunft und Geschlecht der „Sonderschüler/innen“ wird wegen der extrem kleinen Stichproben nicht vorgenommen.

6.3.2.7 Fazit

Die Befunde werden als Hinweise gedeutet, dass die Schonraumthese, die der Sonderschule positive Wirkungen für die Entwicklung eines günstigen Selbstkonzeptes zuschreibt, empirisch nicht gestützt werden kann.

Obwohl den „Sonderschülern“ und „Sonderschülerinnen“ die Misserfolge im Regelschulsystem erspart bleiben und sie von Anfang an individuell sonderpädagogisch gefördert werden, können sie im Vergleich zu den aus dem Regelschulsystem „Aussortierten“ daraus für ihr Selbstkonzept keinen Vorteil ziehen. Hier zeigt sich die Wirkung der Schamgefühle. Zwar bleibt den in die Sonderschule eingeschulten Kindern das Elend des Schulversagens erspart, aber sie teilen mit den „Aussortierten“ aus dem Regelschulsystem die Beschämung durch den stigmatisierenden Sonderschulstatus. Ihr besonderer Nachteil gegenüber den „Seiteneinsteigerinnen“ und „Seiteneinsteigern“ könnte in der eigenen und externen Wahrnehmung gerade darin bestehen, dass sie nie „gut genug“ waren für das Regelschulsystem. Dies erklärt, warum weit mehr als die Hälfte von ihnen den Sonderschulstatus als große Peinlichkeit em-

pfindet, während es bei den „Seiteneinsteigern“ und „Seiteneinsteigerinnen“ ca. 40 % sind, die sich des Sonderschulstatus schämen.

Dass ca. 25 % der „Seiteneinsteiger/innen“ angeben, ihren Sonderschulstatus aus Scham zu verschweigen, belegt, dass das statusbezogene Schamgefühl die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes behindert. Auch die relativ günstigen Zufriedenheitswerte können nicht als Bestätigung der Schonraumthese dienen, haben sich doch Hinweise ergeben, dass das Selbstkonzept nicht als stabil und belastbar anzunehmen ist. Grundsätzlich sollte bei den errechneten Zufriedenheitswerten immer mitgedacht werden, dass sie auch Reaktionen auf die Entlastung von negativen Schulerlebnissen in der Regelschulzeit abbilden. Es sei daran erinnert, dass fast ein gutes Drittel der „Seiteneinsteiger/innen“ in der schriftlichen Befragung die Aussage bejaht, dass ihr Lehrer froh war, sie „loszuwerden“.

Die Scham über den Sonderschulstatus ist als besondere Belastung für fast die Hälfte der Schüler/innen der Sonderschule anzusehen. Es ist davon auszugehen, dass Schüler/innen nichtdeutscher Herkunft einer größeren psychosozialen Belastung ausgesetzt sind, weil das Schamverhalten der Eltern die beschämende Wahrnehmung ihres defizitären Status eher verstärkt und möglicherweise sogar Schuldgefühle weckt, wenn die Sorge der Eltern vor der Stigmatisierung der Familie ihnen als Vorwurf vorgehalten wird. Sie haben es folglich schwerer als herkunftsdeutsche Schüler/innen, ihre Schamgefühle zu verarbeiten und ein positives Selbstkonzept zu entwickeln. Da bei allen Sonderschülerinnen und Sonderschülern die vielfältigen Belastungen und Beschämungen durch Armut (vgl. Kapitel 2) mitgedacht werden müssen, kann das Belastungspotenzial schnell zu einer extremen Überforderung kumulieren.

Ob die Beschämung durch die Überweisung zur Sonderschule in Verbindung mit dem wahrgenommenen Schamverhalten der Eltern sich bei Migrantenjungen ungünstiger auswirkt als bei Migrantenmädchen und bei herkunftsdeutschen Jungen, bleibt in der weiteren Untersuchung zu beobachten.

7. Die Schülerinterviews

7.1 Überprüfung von Hypothesen

Zentraler Ausgangspunkt und Gegenstand der qualitativen Untersuchung über die *Belastungswahrnehmungen* und das *Bewältigungsverhalten* von Schülern und Schülerinnen der Sonderschule für Lernbehinderte zur Ermittlung ihres Selbstkonzeptes sind die aus der Auswertung der schriftlichen Schülerbefragung gewonnenen und nachfolgend aufgeführten Hypothesen:

1. Der Ausschluss aus der allgemeinen Schule und die Überweisung zur Sonderschule werden von vielen der Betroffenen als Beschämung wahrgenommen. Für die Beschämten ist die Zuschreibung des stigmabehafteten Status Sonderschüler/in mit Schamgefühlen verbunden, die ihr Selbstwertgefühl mindern und sie psychosozial belasten.
2. Der „Schonraum“ Sonderschule behindert die beschämten Schüler und Schülerinnen in der Entwicklung eines belastbaren positiven Selbstkonzeptes, da die an den Sonderschulstatus gebundenen Schamgefühle die Selbstwahrnehmung und das Bewältigungsverhalten der Schüler/innen im Alltag entscheidend beeinflussen.
3. Wegen der erschwerten Bedingungen ihrer Lebenslage haben Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund es schwerer als herkunftsdeutsche Schüler und Schülerinnen, ihre Schamgefühle zu bewältigen und ein positives Selbstkonzept zu entwickeln.
4. Obwohl den unmittelbar in die Sonderschule eingeschulten Schülern und Schülerinnen die Beschämung durch das Schulversagen und den damit verbundenen Ausschluss aus dem Regelschulsystem erspart bleibt, können sie keinen Vorteil aus der Schonraumsituation ziehen. Sie sind nicht weniger beschämt und belastet durch den Sonderschulstatus.

Darüber hinaus sollen die Interviews dazu genutzt werden, auch *andere Belastungen*, die Schüler/innen der SfL im *Verlauf* ihrer Schulzeit wahrgenommen haben, zu ermitteln und auf ihre Bedeutung für die Betroffenen zu befragen.

7.1.1 Erweiterung des Untersuchungsauftrags

Ausgehend von der Annahme, dass die *Belastungswahrnehmungen* ebenso wie die *Wahrnehmung entlastender Wohlfühleffekte* möglicherweise *beeinflusst* sein könnten von dem *zeitlichen Abstand zur Überweisung*, wird festgelegt, dass innerhalb der „Seiteneinsteiger/innen“ zur Sonderschule nochmals eine Differenzierung vorgenommen werden soll zwischen denen, die länger als ein Jahr in der Sonderschule sind, und solchen Schülerinnen und Schülern, die den Wechsel gerade erst hinter sich gebracht haben.

Da sich in der konkreten Umsetzung die Möglichkeit ergibt, als neue „Seiteneinsteiger/innen“ Kinder einer Sonderschulklasse einzubeziehen, die in der Grundschule schon sonder-

pädagogisch gefördert worden sind, soll auch der Frage nachgegangen werden, ob Kinder *mit integrativer Erfahrung in der Grundschule* auf die Sonderschulüberweisung *anders* reagieren als die übrigen „Seiteneinsteiger/innen“.

7.2 Allgemeine methodische Überlegungen

Bei der Erforschung der Belastungswahrnehmung und des Bewältigungsverhaltens von Schülerinnen und Schülern scheint die Methode des *Interviews* im Vergleich zu anderen Methoden am besten geeignet, den Anspruch der *Partizipation* einzulösen (Heinzel 1997, 398). Zu bedenken gilt es dabei allerdings, dass nicht nur Interviews mit Jugendlichen, sondern auch mit Kindern vorgesehen sind.

Mit der Problematik, ob auch Kinder schon befragt werden können und dürfen, hat sich Heinzel beschäftigt (ebd., 396ff.). Zusammenfassend hält sie als Ergebnis ihrer Recherche fest, „daß Interviews von allen befragten Expertinnen und Experten als ein geeignetes methodisches Instrument angesehen wurden, um die alltägliche Lebenswelt von Kindern aus ihrer Sicht erfassen zu können. Für die Kinder eröffnet die Interviewsituation die Möglichkeit, Dinge gegenüber Erwachsenen zu verbalisieren, die sonst ungesagt bleiben und agiert werden müssen“ (ebd., 410).

Spätestens mit dem Kindersurvey (1980), der ersten umfassenden repräsentativen Kinderbefragung im deutschsprachigen Raum, ist der Beweis gelungen, dass auch Kinder *ohne gravierende Validitätsprobleme* befragt werden können (Heinzel 1997, 399). Inzwischen gehören Interviews mit Kindern zu den *bewährten* Verfahren der *qualitativen* Forschung. Sie werden im deutschsprachigen Raum insbesondere bei Fragestellungen der Schulforschung, der Kindheitsforschung und der Sozialisationsforschung eingesetzt. Gerade die *Grundschulforschung* sieht in der Befragung von Kindern die Möglichkeit, das Prinzip der „Kindorientierung“ einzulösen (ebd., 399).

Klärungsbedürftig sind darüber hinaus Fragen, wie die *Verbalisierungsfähigkeit*, die *Motivation* und die *Kooperationsbereitschaft* von Kindern und Jugendlichen an der SfL generell einzuschätzen sind und welche *kommunikativen Barrieren* durch die Erforschung *affektiv-emotionaler* Prozesse bei den Betroffenen entstehen könnten. Der gängigen Praxis zufolge scheint noch die Vorstellung vorherrschend, dass die Gruppe der „Lernbehinderten“ mit der Methode der direkten Interview-Befragung *überfordert* ist. So werden sie z.B. in der 2002 veröffentlichten 14. Shell Jugendstudie „Jugend 2000“ immer noch ignoriert. Und auch in der jüngsten Jugendstudie in NRW (Zinnecker et al. 2003) bleiben Sonderschüler/innen unberücksichtigt. Die empirische Forschung zur Sonderschule hat ebenfalls Interviews mit Schülerinnen und Schülern eher selten eingesetzt.

Demgegenüber sind die eigenen Erfahrungen mit der schriftlichen Befragung von Schülerinnen und Schülern an der SfL und die Rückmeldung durch die Lehrer/innen dazu so eindeutig positiv, dass in dieser Untersuchung die Sonderschüler/innen als Informanten und *Experten/Expertinnen in eigener Sache* zu Worte kommen sollen. Auch nach Tests, die der Hauptuntersuchung vorgeschaltet wurden, kann davon ausgegangen werden, dass die Schüler/innen, die sich freiwillig für ein Interview zur Verfügung stellen, die Situation als Chance nutzen, ihre Erfahrungen mitzuteilen. Eindrücke aus Unterrichtshospitationen haben erge-

ben, dass Schüler/innen der SfL großes Interesse an *Selbstreflexion* zeigen, wenn sie sich ernst genommen fühlen.

Das Forschungsanliegen, die Betroffenen aus dem *Schattendasein* des „Bildungskellers“ herauszuholen und sie in ihrer Subjektstellung anzuerkennen, kann am ehesten in der Methode des *Einzelgesprächs* seine adäquate Entsprechung finden. Einzelinterviews haben gegenüber *Gruppeninterviews* zudem den Vorteil, dass die Interviewten unbeeinflusst und unbeeindruckt von den Mitteilungen anderer über ihre Erfahrungen sprechen können.

Die Interviewtechnik (vgl. Hopf 1995, Frieberthäuser 1997) soll die *Forschungsbelange* als auch die *Interessen der befragten Gruppe* gleichermaßen berücksichtigen und miteinander in Einklang zu bringen. Dies scheint am ehesten gewährleistet durch die *Kombination* aus *narrativer* und *leitfadenorientierter* Interviewtechnik. Die Entscheidung für das Konzept eines zweigeteilten Interviews mit einem narrativen offenen Anfang und einem leitfadenorientierten zweiten Teil ist darin begründet, den Betroffenen möglichst viel Raum zur *Selbstartikulation* zu geben und sie auch unbeeinflusst von Interviewfragen zu Wort kommen zu lassen. Über den zweiten Teil soll die *Vergleichbarkeit* der Interviews für die spätere Auswertung gesichert und eine *thematische Fokussierung* und *Vertiefung* gewährleistet werden.

7.2.1 Bestimmung der Probanden

Um die praktische Durchführbarkeit der wissenschaftlichen Untersuchung im Rahmen der zur Verfügung stehenden Arbeitsmöglichkeiten zu sichern, wird festgelegt, dass die Zahl der Schülerinterviews sich auf ca. 40 belaufen soll.

Entsprechend dem Untersuchungsauftrag werden drei Hauptgruppen unterschieden: die „*Seiteneinsteiger/innen*“, die länger als ein Jahr die Sonderschule besuchen, die „*Sonderschüler/innen*“, die in die Sonderschule eingeschult wurden, und die neuen „*Seiteneinsteiger/innen*“, die in der Grundschule „*GU-Kinder*“ waren. In den drei Hauptgruppen sollen die Aspekte Geschlecht, Herkunftssprache und Alter angemessen berücksichtigt werden. Mit Ausnahme der „*GU-Kinder*“, die gemeinsam die 5. Klasse einer SfL im Schuljahr 2004/2005 besuchen, wird festgelegt, dass die Probanden erst von Klasse 7 an beteiligt werden. Es wird davon ausgegangen, dass durch diese Auswahl mögliche Verständigungsprobleme klein gehalten werden.

7.2.2 Zur Konzeption der kombinierten narrativen und leitfadengestützten Einzelinterviews

Im narrativen ersten Teil wird ein *Impuls* gesetzt, der den Schüler/die Schülerin ermutigt, einen *persönlichen (Rück-)Blick* auf seine/ihre Schulzeit zu werfen. Die Schüler/innen werden eingestimmt, indem ihre Schulzeit verglichen wird mit einer Reise, die vor langer Zeit mit ihrem ersten Schultag begann und immer noch andauert. Sie werden gebeten, die für sie wichtigsten „*Reiseerlebnisse*“ zu erzählen:

Du gehst jetzt auf die Reise durch Dein Schulleben vom ersten Schultag bis heute. Erzähle mir die wichtigsten Ereignisse auf Deiner Reise.

Der Schüler/die Schülerin wird in dieser Phase möglichst nicht durch Fragen unterbrochen. Die Interviewerin gibt dem Schüler/der Schülerin durch kleine Zeichen Hinweise, dass sie sich für das Erzählte interessiert. Wenn Pausen auftreten, gibt sie dem/der Interviewten zu verstehen, dass er/sie sich ruhig Zeit nehmen soll. Der erste Teil wird dann abgebrochen bzw.

beendet, wenn die Schülerin/der Schüler durch ihr/sein Verhalten deutlich macht, dass sie/er die Erzählung beenden möchte. Es wird angenommen, dass die Schüler/innen nicht länger als fünf Minuten dafür in Anspruch nehmen.

In dem nicht gelenkten Teil des Interviews ist für die spätere Auswertung relevant, ob und welche *Belastungswahrnehmungen* im Verlauf der Schulzeit der Schüler/die Schülerin *von sich aus* anspricht, welche *subjektive Bedeutung* er/sie dem schulischen *Aussonderungsprozess* in seiner/ihrer Erzählung selbst einräumt und wie er/sie ihn bewertet.

Wenn der Schüler/die Schülerin mit seiner/ihrer Erzählung zum Ende kommt, schließen sich möglicherweise kurze Nachfragen zum Verständnis, jedoch keine bewertenden Äußerungen an. In dem zweiten Teil tritt die Interviewerin aus ihrem zuhörenden Part heraus und leitet von dem Gehörten über zu ihren Fragen, die ihr thematisches Interesse betreffen. Für den zweiten Teil werden ca. 15–20 Minuten berechnet, so dass insgesamt von einer maximalen Interviewdauer von 25 Minuten ausgegangen wird.

Wegen der schullaufbahnspezifischen Unterschiede zwischen den drei Hauptgruppen ist es erforderlich, das Interviewkonzept jeweils anzupassen. Bei allen Gruppen wird der offene Anfang gewählt. Das gilt auch für die „GU- Kinder“, von denen angenommen werden kann, dass sie sich bei einem biografischen Rückblick schwerer tun als die älteren Schüler/innen (vgl. Heinzel 1997, 404). Bei den „Seiteneinsteigerinnen“ und „Seiteneinsteigern“ sowie den „Sonderschülerinnen“ und „Sonderschülern“ fokussieren sich die Leitfäden auf zwei Fragenkomplexe: Der erste Komplex will ermitteln, ob und welche *Belastungswahrnehmungen* sich mit der *Sonderschulüberweisung* bzw. dem *Sonderschulbesuch* verbinden, welche *Entlastungen* im „*Schonraum*“ der Sonderschule wahrgenommen werden und wie sich diese *Erfahrungen insgesamt* auf das *allgemeine Selbstkonzept* auswirken. Der zweite Komplex spricht das *Bewältigungsverhalten in Situationen* an, in denen die Schüler/innen mit ihrem *niedrigen Status konfrontiert* werden.

Die Fragen, die sich an die „Seiteneinsteiger/innen“ richten, lauten:

- Mit welchen Worten kannst du deine Situation in der/den früheren Schule/n am besten auf den Punkt bringen?
- Was waren deine Gefühle und Gedanken beim Wechsel zur Sonderschule?
- Hast du Hilfe und Unterstützung erlebt beim Wechsel zur Sonderschule? Welche und von wem?
- Hast du auch negative Reaktionen erfahren? Welche und von wem?
- Was war für dich der größte und auffälligste Unterschied zwischen der Sonderschule und der Schule, die du vorher besucht hast?
- Inzwischen kennst du dich hier aus. Was hat sich durch den Besuch der Sonderschule bei dir verändert (z.B.: Einstellung zu Schule und Lernen, Leistungen, Freundschaften, Freizeit, Schulweg etc.)?
- Unter Schülerinnen und Schülern geht es nicht immer nett zu. Du willst z.B. mit einer Gruppe auf dem Schulhof in der Pause spielen. Du gehst auf die Gruppe zu. Da sagt einer von denen zu dir: „Hey, du Doofen/Doofe, hau ab.“ Wie reagierst du da?
- Wie reagierst du, wenn außerhalb deiner Schule jemand, den du von früher kennst, zu dir sagt: „Hey, du Sonderschüler/in, hau ab.“?
- Womit kann man dich am stärksten beleidigen?

- Stell dir vor, du triffst auf der Straße einen Lehrer oder eine Lehrerin deiner ehemaligen Schule, mit dem/der du früher Stress hattest. Er/sie will mit dir reden. Wie reagierst du dann?
- Denk mal an deine fünf besten Freunde/Freundinnen. Woher kennst du sie? Auf welche Schulen gehen sie? Wissen sie alle, dass du zur Sonderschule gehst?
- Darf jemand, den du neu kennen lernst und der dir gefällt, wissen, dass du zur Sonderschule gehst?
- Wie stellst du dir deine Zukunft mit 25 vor? Was möchtest du werden?
- Wie willst du das erreichen?
- Was könnte deine Zukunftspläne verhindern?

Mit den Fragen 1 und 2 soll das Verhältnis des Schülers/der Schülerin zur abgebenden Regelschule geklärt werden. Die Fragen 2, 3, 4 zielen darauf ab zu klären, wie der Übergang von dem Schüler/der Schülerin erfahren wurde, welche Belastungen und in welchem Ausmaß konkret wahrgenommen wurden und welche Faktoren zur Belastung bzw. zur Entlastung in der Zeit des Übergangs beitrugen. Die Frage 5 ist sehr offen gestellt und gibt dem Schüler/der Schülerin die Möglichkeit, die Vor- bzw. Nachteile der Sonderschule selbst zu benennen. Die Antwort auf Frage 6 kann Aufschluss geben, welche Wirkungen, Veränderungen in der subjektiven Einschätzung des Schülers/der Schülerin der Sonderschule zugeschrieben werden. Die Fragen 7 bis 15 zum *Bewältigungsverhalten* befragen das *Selbstkonzept* auf seine *Belastbarkeit*. Die Fragen 7 bis 12 zielen auf die Bewältigung von Alltagssituationen ab, in denen es um das gesellschaftliche Zusammenspiel von *Fremdbild* und *Selbstbild* geht. Auf welche *Ressourcen* greift der Schüler/die Schülerin tatsächlich zurück, wenn er/sie im konkreten Alltagshandeln mit seiner *Statusproblematik konfrontiert* wird? Die Fragen 13 bis 15 sind auf die Zukunft nach der Schule gerichtet: Ist die gedachte/erträumte Zukunft Ausdruck eines *positiven Selbstkonzeptes* bei gleichzeitig *realitätsnaher* Einschätzung, einer *unrealistischen* Wunschvorstellung oder einer *resignativen* Haltung?

Die Fragen, die sich an die „Sonderschüler/innen“ richten, lauten:

- Der erste Schultag ist für viele Kinder ein Tag der Freude. Wie war er bei dir?
- Wann und wodurch ist dir klar geworden, dass du die Sonderschule besuchst und nicht wie die meisten anderen die Grundschule?
- Wie hast du dich da gefühlt?
- Wie fühlst du dich heute als Sonderschüler/Sonderschülerin?
- Unter Schülern und Schülerinnen geht es nicht immer nett zu. Du willst z. B. mit einer Gruppe auf dem Schulhof in der Pause spielen. Du gehst auf die Gruppe zu. Da sagt einer von denen zu dir: „Hey, du Doofen/Doofe, hau ab.“ Wie reagierst du da?
- Wie reagierst du, wenn außerhalb deiner Schule jemand zu dir sagt: „Hey, du Sonderschüler/in, hau ab.“?
- Womit kann man dich am stärksten beleidigen?
- Denk mal an deine fünf besten Freunde/Freundinnen. Woher kennst du sie? Auf welche Schulen gehen sie? Wissen sie alle, dass du zur Sonderschule gehst?
- Darf jemand, den du neu kennen lernst und der dir gefällt, wissen, dass du zur Sonderschule gehst?

- Wie stellst du dir deine Zukunft mit 25 vor? Was möchtest du werden?
- Wie willst du das erreichen?
- Was könnte deine Zukunftspläne verhindern?

Mit den Fragen 1, 2 und 3 soll erforscht werden, ob die Annahme stimmt, dass die Wahrnehmung des besonderen Status als Sonderschüler/in als *Beschämung* erfahren wird. Der Zeitpunkt dafür muss nicht identisch sein mit dem Tag der Einschulung. Die Frage 4 erfragt das Verhältnis zur Sonderschule. Es soll ermittelt werden, ob sich die „Sonderschüler/innen“ in ihrer subjektiven Einschätzung der Sonderschule von den „Seiteneinsteigern“ und „Seiteneinsteigerinnen“ unterscheiden. Die Fragen 5–12 sind bis auf eine deckungsgleich mit den Fragen an die „Seiteneinsteiger/innen“ und auf die Ermittlung des Selbstkonzeptes und dessen Belastbarkeit gerichtet.

Die Interviewfragen für die „GU-Kinder“ im zweiten Teil konzentrieren sich bewusst auf den Übergang zur Sonderschule und auf den Vergleich zwischen Grundschule und Sonderschule, weil diese Schülerinnen und Schüler zum Zeitpunkt des Interviews gerade erst den Wechsel hinter sich gebracht haben. Es fehlen hier die Fragenkomplexe, die den Umgang mit Konflikten und die berufliche Zukunft thematisieren.

Die Interviewfragen an die „GU-Kinder“ lauten:

- Wie hast du dich in deiner Grundschulklasse gefühlt?
- Was hat dir gut gefallen? Warum?
- Was hat dir nicht gefallen? Warum?
- Hast du Freunde/Freundinnen gehabt?
- Bist du gehänselt oder ausgelacht worden? Warum?
- Du hast zusätzliche Hilfe und Unterstützung von Lehrern/Lehrerinnen bekommen. Kannst du sagen, wie sie dir geholfen haben?
- Wie hast du die Hilfe erlebt? (Hat die Hilfe dir gut getan? War es dir eher peinlich, Hilfe zu bekommen? Hast du dadurch Fortschritte im Lernen gemacht? Hast du genug Hilfe bekommen?)
- Haben dir auch Mitschüler/innen geholfen? Wie?
- Nach der 4. Klasse bist du im Sommer zur Sonderschule gekommen. Wo sind die anderen aus deiner Klasse hingegangen? Wo sind deine Freunde/Freundinnen hingegangen?
- Hast du noch Kontakt zu deinen alten Freunden/Freundinnen?
- Was hast du gefühlt und gedacht beim Wechsel zur Sonderschule?
- Hast du Hilfe und Unterstützung beim Schulwechsel erlebt? Welche und von wem?
- Ist es dir schon passiert, dass du als Sonderschüler/in gehänselt wirst? Wie und von wem?
- Hat sich durch den Schulwechsel für dich etwas verändert (z.B. Lernen, Klima in der Klasse, Freundschaften, Schulweg)?
- Gibt es Dinge, die hier ganz anders sind als an der Grundschule? Welche?

Die Fragen 1–5 konzentrieren sich auf das Wohlbefinden und die soziale Stellung des „GU-Kindes“ in der Grundschulklasse. Die Fragen 6–8 wollen klären, wie die sonderpädagogische Unterstützung durchgeführt wurde, wie sie beim Kind ankam und welche sonstigen Hilfen

es gab. Die Fragen 9–13 erfragen, ob der Wechsel zur Sonderschule als beschämende Belastung erfahren wurde und welche Hilfen es gab. Die Fragen 14 und 15 enthalten eine Aufforderung, die Grundschule mit der Sonderschule zu vergleichen.

7.3 Die Durchführung der Interviews

7.3.1 Zur Situation der beteiligten Schulen

Beteiligt waren an den Interviews drei Sonderschulen für Lernbehinderte in einer Stadt des Ruhrgebiets. Eine Schule, an der auch die schriftlichen Befragungen von Schülerinnen und Schülern, von Eltern sowie von Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt wurden, erklärte sich bereit, sich an den Interviews zu beteiligen. Da diese Schule keine ausreichende Anzahl an Schülerinnen und Schülern aufwies, die als originäre Sonderschüler/innen gelten können, wurde eine zweite Sonderschule für die Interviews mit „Sonderschülerinnen“ und „Sonderschülern“ einbezogen. Für die dritte Gruppe, die Neuzugänge in die Sonderschule zum Schuljahresanfang 2004/2005, wurde eine dritte Sonderschule mit einer Klasse 5 ausgewählt, in der sich ausschließlich Kinder befanden, die im GU der Grundschule sonderpädagogisch gefördert worden waren.

Diese letztgenannte Sonderschule deckt in fast allen Grundschulen ihres Stadtteils den sonderpädagogischen Förderbedarf entsprechend der Philosophie ab, dass die Schüler/innen da gefördert werden sollen, wo sie sind. Wegen des hohen Anteils an Schülerinnen und Schülern im Stadtteil, die nach Klasse 4 kein ausreichendes Platzangebot im Gemeinsamen Unterricht der weiterführenden Schulen finden, konnte die Schule zum Schuljahr 2004/2005 erstmalig eine Klasse ausschließlich mit ehemaligen Schülerinnen und Schülern im Gemeinsamen Unterricht aus verschiedenen Grundschulen bilden. Die Schulleitung ist davon überzeugt, dass die Vorteile des GU, den Kinder in der Grundschule erfahren, sich in ihrem Sozial- und Lernverhalten positiv auswirken. Sie hatte sich deshalb dafür entschieden, diese Kinder in einem Klassenverband zusammen zu unterrichten.

Alle drei Schulen sind geprägt von den sozialen Problemlagen des Ruhrgebiets und somit vergleichbar. Während eine von ihnen den schwierigen innerstädtischen Kernbereich versorgt, sind die anderen beiden für nördliche Stadtteile zuständig, die aufgrund der Sozialstruktur auch als benachteiligt gelten.

7.3.2 Auswahl der Schüler und Schülerinnen

Die Beteiligung an den Interviews war – wie auch bei der schriftlichen Befragung – an zwei Kriterien gebunden: das *Einverständnis* der *Eltern* und die *Freiwilligkeit* der *Schülerbeteiligung*. Die Schulleitungen informierten die Eltern und trugen dafür Sorge, dass die Interviews störungsfrei für den Schulbetrieb und den Unterricht in einem separaten Schulraum innerhalb von zwei bis drei Tagen an den jeweiligen Schulen durchgeführt werden konnten. Die Lehrerinnen und Lehrer der beteiligten Klassen informierten die Schülerinnen und Schüler vorab über die Bedeutung der Interviews für den wissenschaftlichen Forschungszweck und betonten die absolute Vertraulichkeit der Gespräche. Die Schüler/innen wurden von den Lehrerinnen und Lehrern auf der Basis der von mir angegebenen Wünsche bezüglich der

Anzahl der Interviews sowie der Mischung nach Alter, Geschlecht und Herkunftssprache aus der Zahl der Freiwilligen zusammengestellt. Sie waren alle dem Förderschwerpunkt Lernen zugeordnet.

7.3.3 Gesprächsbedingungen und Schülerverhalten

Die Interviews mit den „Seitenseinsteigerinnen“ und „Seiteneinsteigern“ sowie den „Sonderschülerinnen“ und „Sonderschülern“ wurden im Juni bzw. Juli 2004 an zwei Schulen durchgeführt. Die Interviews mit den „GU-Kindern“ in Klasse 5 wurden Anfang November 2004 geführt, also ca. zwei Monate nach ihrer Überweisung zur Sonderschule. Insgesamt beteiligten sich 46 Schülerinnen und Schüler. Die Interviews wurden digital aufgezeichnet und dauerten im Schnitt 15–20 Minuten.

Einigen Schülerinnen und Schülern war der Aspekt des vertraulichen Umgangs mit ihren Aussagen besonders wichtig, während andere wiederum meinten, es könne ruhig jeder wissen, was sie zu sagen hätten. Vor dem Hintergrund, dass die Bildungsverläufe der Sonderschülerinnen und Sonderschüler besonders von *Entmutigung* und von *Eingriffen von außen* geprägt sind, erschien es wichtig, ihnen zu vermitteln, dass ihre *subjektive Schülerperspektive* für den wissenschaftlichen Forschungszweck bedeutsam ist und sie als *Experten ihres eigenen Lernens* und *Lernweges* angesprochen werden. In allen Interviews nahmen die Schülerinnen und Schüler diese Rolle ernsthaft an. Ein Mädchen verabschiedete sich am Ende des Interviews mit den Worten, dass es für sie gut gewesen sei, ihre Erfahrungen einmal auszusprechen.

Die Beteiligung der jüngeren Schülerinnen und Schüler in Klasse 7 war besonders lebhaft. Es gab mehr freiwillige Meldungen als tatsächlich berücksichtigt werden konnten. In diesen Fällen wählten die Lehrerinnen und Lehrer die Schüler/innen aus. Mit zunehmendem Alter, besonders in Klasse 10, wurde auch die Zurückhaltung der Schüler/innen größer. Die Lehrerinnen und Lehrer erklärten diesen Unterschied damit, dass die Jüngeren noch spontan und neugierig seien, während bei den Älteren eher eine misstrauische Haltung vorherrsche.

Die Angaben der Schülerinnen und Schüler zu ihrer Schullaufbahn (Rückstellung, Klassenwiederholungen, Schulwechsel, Sonderschulüberweisung) wurden mit den Schulen rückgekoppelt. Auf diese Art konnte aufgeklärt werden, dass drei originäre Sonderschüler, die in die Sonderschule eingeschult worden waren, sich als „Seiteneinsteiger“ in den Interviews ausgegeben hatten. Die Schulleitung fand aufgrund ihrer Kenntnis der Schüler dafür auch eine nachvollziehbare Erklärung. Es war kein Schülerjux, der sie motivierte, sich so zu verhalten. Es war auch keine bewusste Täuschungsabsicht im Spiel, sondern ihr *Schamgefühl* hatte sie daran gehindert, ihre *wahre Identität preiszugeben*.

Die Interviews liefern den Beweis, dass die *Schüler/innen an Sonderschulen* über *Erfahrungen* und *Einsichten* verfügen, die für die *Schulforschung* wichtig sind. Sie konnten sich mit ihrer Botschaft verständlich machen, auch wenn ihre Sprachkompetenz zuweilen äußerst begrenzt war. Das war bei den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund z.B. durchgehend der Fall. Von großer Eindringlichkeit waren besonders die Interviewaussagen, in denen die emotionale Ebene des Erlebens berührt war. Die *Fähigkeit*, die eigenen *Gefühle wahrzunehmen* und zu *reflektieren*, war bei vielen Schülerinnen und Schülern sehr *ausgeprägt*.

Die „GU-Schüler/innen“ als die jüngste Teilnehmergruppe hatten große Schwierigkeiten mit dem ersten Teil des Interviews, da ihnen der „biografische Blick“ fehlte. Wenn Schüler/innen trotz mehrerer Erzählimpulse stumm blieben, wurde nicht weiter insistiert, sondern verständnisvoll überleitet zum zweiten Interviewteil.

Aber auch in der Gruppe der Älteren fiel es fast allen schwer, sich auf die „Reise“ gedanklich einzulassen. In vielen Fällen handelte es sich lediglich um eine *Aufzählung* oder *Aneinanderreihung* von *Stationen*, die der *äußeren* Chronologie des Schulalltags folgten. Schüler/innen mit einem eher *emotionalen Zugang* zu dem Thema berichteten in diesem Teil ansatzweise über ihre Schwierigkeiten, Nöte und Ängste, die sie in ihrer Schulzeit erlebt und wahrgenommen hatten.

7.4 Auswertung der Interviews

7.4.1 Überblick über das Datenmaterial

Interviewt wurden insgesamt 46 Schülerinnen und Schüler. 5 Interviews wurden aus unterschiedlichen Gründen nicht für die Auswertung berücksichtigt. In diesen Fällen bezogen sich die Schüler/innen nur unzureichend auf die Leitfragen und die thematischen Vorgaben oder machten widersprüchliche Aussagen, die im Rahmen des Interviews nicht aufgeklärt werden konnten. In einem Fall war die Tonträgerqualität nicht ausreichend gegeben.

Für die Auswertung berücksichtigt wurden somit 41 Interviews. 24 Interviewte waren „Seiteneinsteiger/innen“, 7 waren „Sonderschüler/innen“ und bei 10 handelte es sich um Kinder, die aus dem GU der Grundschule zur Sonderschule gewechselt waren (vgl. Tab. 7.1). Die Zahlendifferenz zwischen den „Seiteneinsteigerinnen/Seiteneinsteigern“ und den „Sonderschülerinnen/Sonderschülern“ spiegelt die Tatsache wider, dass die Zahl der in die SfL direkt eingeschulten Kinder gegenüber der anderen Gruppe relativ klein ist.

Tab. 7.1: Anzahl der interviewten Schülerinnen und Schüler nach Migrationshintergrund und Geschlecht

	„Seiteneinsteiger/innen“		„Sonderschüler/innen“		„GU-Schüler/innen“	
	Mit Migrationshintergrund	Ohne Migrationshintergrund	Mit Migrationshintergrund	Ohne Migrationshintergrund	Mit Migrationshintergrund	Ohne Migrationshintergrund
Männlich	6	9	-	5	2	1
Weiblich	4	5	-	2	2	5
Gesamt	10	14	-	7	4	6

7.4.2 Die computergesteuerte qualitative Inhaltsanalyse

Noch bis Mitte der 1980er Jahre ging die *qualitative Forschung* davon aus, dass der *Einsatz des Computers* der *quantitativen Forschung* vorbehalten ist und sich seine Verwendung für die qualitative Datenanalyse ausschließt. „Übersehen wurde lange Zeit, daß mit Hilfe von Computersoftware auch Aufgaben des Datenmanagements, der Datenorganisation, des Wiederfindens und Verknüpfens von Textpassagen leicht und effektiv vorgenommen werden

können – und solche Aufgaben spielen bei der Auswertung qualitativer Daten eine nicht zu unterschätzende Rolle“ (Kuckartz 1997, 584).

Der computergestützte Auswertungsprozess des transkribierten Datenmaterials nach Kuckartz lässt sich insgesamt in folgende Phasen gliedern:

- „Einzelfallanalyse (Interpretation jedes Textes – Anfertigen eines Summary)
- vergleichende Einzelfallanalyse (interpretativer Vergleich der Fälle)
- Definition von Schlüsselworten (thematische Kategorien)
- Segmentierung & Codierung (Texte segmentieren und Schlüsselworte zu den Textsegmenten zuordnen)
- Themenanalyse (Zusammenstellung und Interpretation aller zu einem Schlüsselwort vorhandenen Textsegmente)
- Vergleichende Themenanalyse (Zusammenhänge zwischen Schlüsselworten)“ (ebd., 591).

Für die Auswertung des vorliegenden Datenmaterials wurde auf die unterstützende Funktion eines Computerprogramms zurückgegriffen. Die transkribierten Texte wurden nach den Variablen *Schülergruppe*, *Geschlecht* und *Herkunftssprache* sortiert und unterschiedlichen Textgruppen im Programm zugeordnet. Der Prozess der *systematischen Sichtung der Textinhalte* und der *Entwicklung und Anwendung eines Code-Systems* wurde von mir allein durchgeführt, weil die Möglichkeit der *Co-Codierung* im Team entfiel. Den *interpretatorischen Unsicherheiten*, die es bisweilen in diesem Verfahren gibt, wurde durch *zurückhaltende Deutung* im Falle von schwer einzuordnenden Sachverhalten begegnet.

7.4.2.1 Kategorien zur Erfassung von Belastung und Entlastung in der Schülerwahrnehmung

Grundsätzlich zu unterscheiden sind die *induktive Kategorienentwicklung* und die *deduktive Kategorienanwendung* (Mayring 2000). Während in dem einen Fall die *Auswertungsaspekte* in Anlehnung an die Grounded Theory von Strauss/Corbin (1996) *aus dem Material entwickelt* werden, werden in dem anderen Fall vorher festgelegte, theoretisch begründete Auswertungsaspekte *an das Material herangetragen*.

Die Gefahr bei der Kategorienbildung wird im Allgemeinen darin gesehen, dass die gewählten Kategorien die Texte nicht erschließen, sondern sie *reduzieren* auf eine *subjektive Perspektive* des Forschenden und somit die Interpretation zu einem *Produkt der Voreingenommenheit* machen. Deshalb gilt das Postulat der Offenheit und der Entwicklung der Kategorien am Material. „Wenn vorgefertigte Auswertungskategorien ‚von außen‘ an das Material herangetragen werden, besteht die Gefahr, die selbstgewählten alltagssprachlichen Formulierungen der Befragten vorschnell einzuordnen, ohne ihren Sinngehalt zu beachten, der sich von dem der Forscher und Forscherinnen unterscheiden kann. Vorfixierte Auswertungskategorien wären zudem wenig geeignet, neue, unvorhergesehene Themen und Aspekte, die aufgrund der Offenheit der Interviewfragen auftauchen können, im Material zu entdecken“ (Schmidt 1997, 548).

Ausgehend von den Hypothesen stellt „*Scham*“ durch den *Ausschluss* aus dem Regelschulsystem und der *Statuszuschreibung* als Sonderschüler/in die *zentrale Belastungs-Kategorie* dar,

die es am Material zu überprüfen galt, und zwar in ihrem *Sinngehalt* für den *jeweiligen Schüler* und die *jeweilige Schülerin*.

Differenzierungen und *Präzisierungen* dieser *Kategorie* erfolgten in der Auseinandersetzung mit dem Material. Es stellte sich heraus, dass die *Beschämung* oder die *Missachtung des Anerkennungsbedürfnisses* wie ein *Leitmotiv* die *Schulbiografie* von Sonderschülern und Sonderschülerinnen durchzieht und sowohl von Mitschülern und Mitschülerinnen als auch – in einem unerwartet hohen Maße – in der Wahrnehmung der Schüler/innen von Lehrern und Lehrerinnen ausgeht. *Leistungsschwäche* wird am häufigsten von *Mitschülern* und *Mitschülerinnen* als Anlass für *gezielte Bloßstellungen* genutzt, während die *Bloßstellung* durch *Lehrer/innen* oftmals durch *beiläufig* geäußerte *abwertende* Bemerkungen geschieht.

Weitere *Belastungs-Kategorien* wurden aus den Interviews anhand des dargestellten Schulalltags ermittelt. Sie decken sich weitestgehend mit dem, was die *pädagogische Forschung* als Ursache für die Belastung von Schülerinnen und Schülern identifiziert hat: *fehlende Freundschaften*, *Außenseiterstatus* und *negative Lehrerbeziehungen*, *Lernprobleme*, *schlechtes Unterrichts- und Schulklima* bis hin zu *Gewalt im Schulalltag*, *Klassenwiederholungen*, *Konflikte mit der Schulordnung*, *Schulverweigerung* wurden dagegen in den Schülerdarstellungen häufig nicht als besonders belastend herausgestellt, sondern mehr als Fakt erwähnt.

Als *Entlastungs-Kategorien* konnten anhand des Materials Sachverhalte identifiziert werden, die das Wohlbefinden und Wohlfühl der Schülerinnen und Schüler fördern, z.B. *positive Lehrerbeziehung*, *Freundschaften*, *Zusammenhalt unter Schülerinnen und Schülern*, *Lernerfolg*, *Anerkennung* anstelle von *Ausgrenzung* und *Beschämung*.

7.4.2.2 Kategorien zur Erfassung des Bewältigungsverhaltens und zur Einschätzung des allgemeinen Selbstkonzeptes

Die Interviews für die „Seiteneinsteiger/innen“ und die „Sonderschüler/innen“ sind so konzipiert, dass Antworten auf einzelne Interviewfragen Aufschluss geben, wie die Schüler/innen mit ihrem *stigmabehafteten Status* „Sonderschule/Lernbehinderung“ *umgehen*, wie sie in *Alltagskonflikten handeln*, in denen ihre *Identität als Sonderschüler/in* berührt ist, und wie sie sich zu der für sie *objektiv schwierigen Berufs- und Zukunftsperspektive* stellen.

Am Textmaterial wurden Kategorien für das Bewältigungsverhalten in den drei thematischen Bereichen entwickelt und jeweils einem eher negativen bzw. einem eher positiven Selbstkonzept zugeordnet.

Das *Verschweigen* bzw. *Verleugnen* des *Sonderschulstatus* aus *Scham* und das Gegenstück, das *Bekenntnis* zum *Sonderschulstatus* trotz einer *Beschämungserfahrung*, wurden als die *zentralen Kategorien* identifiziert und definiert, die den *gegensätzlichen Umgang* mit dem *Stigma* Sonderschüler/in markieren. Wie sich aber in der Codierungsphase zeigte, gab es auch noch das Muster, das *Bekenntnis* zum *Sonderschulstatus* von bestimmten *situativen* und *kommunikativen Bedingungen* abhängig zu machen.

In Anlehnung an die Stigma- und die Schamtheorie wurde als Hinweis für ein *eher negatives Selbstkonzept* der Sachverhalt definiert, dass Schüler/innen aus *Scham* ihren *Status verleugnen* oder *verschweigen*. Im umgekehrten Fall des *sich Bekennens trotz beschämender Erfahrungen* als Sonderschüler/in wurde auf ein *eher positives Selbstkonzept* geschlossen. In diesen Fällen als auch in solchen, wo das Schamverhalten an bestimmte Bedingungen geknüpft wurde, wurde nach einer genauen Auswertung des Gesamtverhaltens unter Berücksichtigung aller Bereiche eine endgültige Einschätzung des Selbstkonzeptes vorgenommen.

In Anlehnung an die Forschung über Gewalt wurde angenommen, dass im *Umgang mit sozialen Alltagskonflikten* Kategorien wie „*aggressives Verhalten*“ oder „*ängstliches Zurückweichen*“ ein *eher negatives Selbstkonzept* abbilden, während Kategorien wie „*konstruktive Lösung suchen*“ oder „*seine Position gewaltfrei vertreten*“ Ausdruck für ein *eher positives Selbstkonzept* sind.

Für den Komplex „*berufliche Zukunft*“ wurde angenommen, dass *Anstrengungsbereitschaft* trotz eines *realistischen Problembewusstseins* ein *eher positives Selbstkonzept* anzeigen, während eine *resignativ-pessimistische Haltung* angesichts der Problemlage für ein *eher negatives Selbstkonzept* spricht.

7.5 Ergebnisse

7.5.1 Schüler und Schülerinnen der Sonderschule: beschämt und stigmatisiert

Beschämung bedeutet immer *Kränkung* und *Verletzung des Selbstwertgefühls* und *Entzug der sozialen Anerkennung*, die Kinder und Jugendliche als Basis für ihre Persönlichkeits- und Lernentwicklung brauchen (vgl. Prengel 1993, Honneth 1990, Honneth 2003). In der Wahrnehmung der interviewten Schüler/innen finden Handlungen und Ereignisse, die Scham auslösen und die Beschämten als *Unterlegene* und *Ungleiche* zurücklassen, im Schulalltag häufig statt. *Alle „Seiteneinsteiger/innen“ haben vor ihrer Sonderschulüberweisung vielfache Beschämungen erlebt und erlitten durch ihre Mitschüler/innen und Lehrer/innen, meistens in der Rolle als so genannte schlechte Schüler/innen.*

Am häufigsten und auch am schmerzhaftesten aber verbinden die interviewten Schüler/innen Beschämungserfahrungen in ihrer Schulzeit mit der Verpflichtung zum Sonderschulbesuch und dem damit zugewiesenen Status als Sonderschüler/in. Von den 41 Befragten sagen 30, dass sie beschämt worden sind. D.h. *fast alle der Befragten* haben – vermittelt über Reaktionen von Mitschülern/Mitschülerinnen und ihrer Umgebung, aber auch über den institutionellen Zwang, die Schule verlassen zu müssen – in ihren Schamgefühlen ihre soziale Unterlegenheit und Ungleichheit schmerzhaft kennen gelernt. Sie werden im Folgenden als *Beschämte* bezeichnet. Zu den Beschämten müssen drei weitere Schüler gezählt werden, deren Scham so groß ist, dass sie selbst im geschützten Interview ihre Identität nicht preisgeben können als „Sonderschüler“ und sich als „Seiteneinsteiger“ darstellen, die von sich behaupten, kein Problem mit der Sonderschule zu haben.

Die Beschämten berichten davon, dass Mitschüler/innen sie *verächtlich* gemacht haben, als sie von ihrer Sonderschulüberweisung erfuhren. Sie machen auch die Erfahrung, dass sie von Gleichaltrigen, die gesellschaftlich *anerkannte* Schulformen besuchen, *gehänselt* und *bloßgestellt* werden. Durch das Stigma, Sonderschüler/innen zu sein, werden sie *pauschal* mit *negativen* Zuschreibungen belegt und sind dem *Automatismus diskriminierender Vorbehalte* ausgesetzt. Die *negative Fremdtypisierung verunsichert* und weckt *Zweifel* an den *eigenen Fähigkeiten* und dem *Selbstwert*. Die weitaus meisten verschweigen oder verleugnen aus diesen Gründen ihre Identität als Sonderschüler/innen, wenn sie Fremden begegnen. Von einigen wird der Besuch der Sonderschule selbst in ihrem nahen Umfeld gegenüber Freunden und Bekannten als absolutes Familiengeheimnis gehütet. Die Berufsperspektive nach der Schule ist bei etlichen angstbesetzt, weil sie ihre Chancenlosigkeit erkennen.

Bei der rein numerischen Auszählung der *Beschämten* fallen bestimmte Gruppen besonders auf: Alle „Seiteneinsteigerinnen“ mit Migrationshintergrund und alle „Sonderschüler/innen“ sind beschämt worden, dies gilt mit jeweils einer Ausnahme auch für die „GU-Kinder“ und die herkunftsdeutschen „Seiteneinsteigerinnen“. Bei den „Seiteneinsteigern“ mit und ohne Migrationshintergrund gibt es nach eigenen Aussagen auch jeweils drei Schüler, die sich durch die Verpflichtung zum Besuch der Sonderschule nicht beschämt fühlen (vgl. Tab. 7.2, 7.3, 7.4).

Tab. 7.2: Grad der Beschämung der „Sonderschüler/innen“ nach Migrationshintergrund und Geschlecht

	mit Migrationshintergrund		ohne Migrationshintergrund	
	beschämt	nicht beschämt	beschämt	nicht beschämt
männl.	-	-	5	-
weibl.	-	-	2	-
gesamt	-	-	7	-

Tab. 7.3: Grad der Beschämung der „Seiteneinsteiger/innen“ nach Migrationshintergrund und Geschlecht

	mit Migrationshintergrund		ohne Migrationshintergrund	
	beschämt	nicht beschämt	beschämt	nicht beschämt
männl.	3	3	6	3
weibl.	4	-	4	1
gesamt	7	3	10	4

Tab. 7.4: Grad der Beschämung der „GU-Schüler/innen“ nach Migrationshintergrund und Geschlecht

	mit Migrationshintergrund		ohne Migrationshintergrund	
	beschämt	nicht beschämt	beschämt	nicht beschämt
männl.	1	1	1	-
weibl.	2	-	5	-
gesamt	3	1	6	-

7.5.2 Die Beschämten und ihr Umgang mit dem Stigma Sonderschule

Wie gehen die Beschämten damit um, Schüler/innen der Sonderschule für Lernbehinderte zu sein? In den Interviews verweisen die Befragten darauf, dass das *Verschweigen* und das *Verleugnen* des Sonderschulstatus eine *gängige Form der Scham- und Stigmabewältigung* im Alltag ihrer Mitschüler/innen ist.

Hier aus meiner Klasse sind sehr viele, die sich dafür schämen. Die sagen, hier ich bin Hauptschule. Gymnasium sagen sie sogar. Sind viele Schüler. (Schüler 33,2)⁵⁷

Und als Erklärung fügt der Schüler hinzu:

Weil dieses Wort „Sonderschule“, „Lernbehinderte“ das ist, das ist ein Satz, was die anderen denken. „Ach, der ist behindert.“ Und so denken die anderen Schüler aus anderen ... Und das ist denen dann peinlich und so verliert man sogar Freunde vielleicht.

Auch für die *Mehrzahl der Beschämten* im Interview ist die Sonderschule zu einem Stigma geworden, das sie nicht kenntlich machen wollen. 18 von 33 beschämten Schülern und Schülerinnen verschweigen oder verleugnen im Alltag ihre Identität als Sonderschüler/-innen, aus Scham und weil sie Schaden für sich befürchten und von sich abwenden wollen (vgl. Tab. 7.5). Sieben beschämte Schüler/-innen haben nach eigener Aussage keine Probleme damit, sich zu ihrem Schülerstatus zu bekennen. Fünf Schüler/-innen machen ihr Verhalten von bestimmten Voraussetzungen abhängig. Sie sind in Alltagssituationen immer wieder neu dem Druck ausgesetzt, sich zwischen Bekennen und Verleugnen entscheiden zu müssen, weil sie keine eindeutige Strategie im Umgang mit dem Stigma entwickelt haben. In drei Fällen bleibt unklar, wie die Beschämten sich zu ihrem Stigma verhalten. Aber auch diejenigen, die sich bekennen, möchten ihre Schulzugehörigkeit nicht unbedingt an die „große Glocke“ hängen:

Mittlerweile stehe ich dazu. Aber ich sag es halt auch nur, wenn ich gefragt werde. Weil ich finde, das ist unnötig, so einen Wind zu machen. (Schüler 16,2)

Fazit:

Das Ergebnis der schriftlichen Befragung wird bestätigt und gleichzeitig übertroffen. Die beschämten Schüler/-innen, die ihren Sonderschulstatus aus Scham verschweigen oder verleugnen, stellen die größte Gruppe dar. Die beschämende Wahrnehmung, als Sonderschüler/-innen defizitär, unterlegen und minderwertig zu sein in der Deutungsmacht der anderen, hat ihr Selbstwertgefühl erheblich erschüttert und beeinflusst ihr Alltagsverhalten. Es besteht die Gefahr, dass diese Wahrnehmung zu einem chronischen Bestandteil ihres Selbstkonzeptes wird. Mehrheitlich behindert der „Schonraum“ Sonderschule die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes.

57 Die Interviews wurden durchnummeriert. Die Zahl in Klammern gibt an, dass Schüler 33 im 2. Teil des Interviews diese Aussage gemacht hat.

Tab. 7.5: Beschämte und Art der Stigma-Bewältigung

	Verleugnen/ Verschweigen	Bekennen	Unter Umständen bekennen
Sonderschüler/innen	4	1	2
Seiteneinsteiger ohne Migrationshintergrund	3	3	-
Seiteneinsteiger mit Migrationshintergrund	1	1	1
Seiteneinsteigerinnen mit Migrationshintergrund	4	-	-
Seiteneinsteigerinnen ohne Migrationshintergrund	1	1	2
GU-Schüler/innen*	5	1	-
Gesamt	18	7	5

* bei 3 Schülern und Schülerinnen aus dem GU bleibt das Verhalten unklar

7.5.2.1 Die Ausnahme: Beschämte mit positivem Selbstkonzept

Für die Fragestellung, ob und welchen Beitrag die Sonderschule für ein positives Selbstkonzept ihrer Schüler/innen leistet, wurde die Gruppe der Schüler/innen genau untersucht, die zwar *beschämt* wurden, aber nach eigenen Angaben sich dennoch zu ihrem Sonderschulstatus *öffentlich bekennen* bzw. *unter Umständen bekennen*.

Unter Anwendung des Kategoriensystems zur Erfassung des *Bewältigungsverhaltens in sozialen Alltagskonflikten* und zur *beruflichen Perspektive* wurde geprüft, ob sie ein *belastbares positives Selbstkonzept* haben. Die Untersuchung der Interviews ergab, *dass nur von zwei Schülern, die beschämt wurden, angenommen werden kann, dass sie über ein solches verfügen*.

Im Folgenden werden sie als Fallbeispiele dargestellt. Dabei soll deutlich werden, dass *Beschämung* durch den Ausschluss aus der Regelschule und die Zuschreibung des Sonderschulstatus die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts äußerst *erschweren*. Dass sie dennoch unter erschwerten Bedingungen ein gutes Selbstvertrauen entwickeln konnten, kann in beiden Fällen *nicht* der Leistung des „Schonraums“ Sonderschule zugeschrieben werden.

7.5.2.1.1 Christian

Christian bringt nach seiner Darstellung bei seiner Einschulung große Lernfreude, Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft mit. Faktoren, die für die Persönlichkeits- und Lernentwicklung entscheidend sind, müssen nicht erst durch die Schule geweckt werden:

Und als ich dann in die Grundschule kam, hab ich mich sehr gefreut. Da war ich dann auch mit meiner Mutter beim Direktor und da habe ich mich dann schon gefreut. Hab mir alles angeguckt. Ich hatte auch ziemlich viel Spaß am Unterricht eigentlich. Und da war auch Computerunterricht. Und das hat mir alles immer sehr gut gefallen.

Trotz großer Anstrengungen entwickelt er Lernprobleme wegen seiner Dyslexie:

Kam halt nicht immer mit bei Mathematik zum Beispiel und auch ... Aber ich wollte, ich hatte ja den Willen dazu. Ich wollte auch immer lernen und so und hatte halt nicht die Möglichkeit, weil ich ja Dyslexie hatte. Das ist, da lernt man dann langsamer und das löst sich mit ner Zeit. Ich hatte immer den Willen. Ich wollte immer weiter, aber es ging halt nicht.

Er wird in der vierten Klasse getestet, ohne dass er darüber aufgeklärt wird, was das für seine Schullaufbahn bedeutet. Die Überweisung zur Sonderschule nach den Sommerferien trifft ihn deshalb wie ein Schlag:

Und plötzlich, quasi ohne Vorwarnung, war ich dann hier vorm Lehrerzimmer. Und mir wurde dann ne Klasse vorgestellt und plötzlich auch ohne – was ich auch echt traurig fand und so – war ich dann hier auf dieser Schule, ohne mich von meinen Freunden zu verabschieden. Weil ich hab die meisten auch, also quasi fast alle, seitdem auch nie wiedergesehen. Manche, die ich echt gerne wiedersehen würde, die sind einfach weg. Ich weiß nicht, wo sie sind. Ich weiß nicht,... ich weiß nur noch den Vornamen. Ich kann nicht finden, wo sie sind. Und das fand ich auch traurig.

Wie brutal er den Überweisungsvorgang erlebt hat, hebt er hervor, wenn er z.B. sagt:

Ich wurde getestet und direkt ausgemustert ohne Vorwarnung. (...) Irgendein ganz wichtiges Institut hat also beschlossen, dass ich dann hierhin komme. Da konnte auch niemand was gegen mehr machen. (...) Ich wurde ins kalte Wasser geschmissen.

Er erlebt den Sonderschulbesuch als große Beschämung:

Ich hab mich auch damals, als ich dann begriffen hab, dass das hier eine Sonderschule ist und was das heißt, auf einer Sonderschule zu sein, hab ich mich sehr dafür geschämt. Ich hab immer, ... also hinterher hab ich den Namen der Schule gesagt, aber nicht gesagt, was das für eine Schule ist. Und ganz am Anfang da war das so, da waren die meisten dann, ... da war ich mit einer Gruppe in Italien und die meisten waren Gymnasiasten, Realschule, ... also alles höhere Schulen. Und da haben die mich dann gefragt, was ich für ne Schule bin. Und weil die alle hier aus W. kamen, war ich davon überzeugt, dass die wissen, was die Schule X für eine Schule ist. Und da hab ich dann einfach so getan, als wüsste ich den Namen gar nicht, als wäre ich ganz neu auf der Schule und so. Und hinterher hab ich es dann gesagt und da haben die mich ausgelacht und so. Das fand ich traurig. Da hab ich dann auch geweint. War schon nicht so schön.

Der Wechsel, auch wenn er die Unterstützung seiner Familie hatte, war für ihn nicht einfach. Das soziale Klima und der Umgang waren ihm anfangs sehr fremd:

Und was mir auch sehr, sehr aufgefallen ist, was auch der Lehrerin damals aufgefallen ist, die mich getestet hat, war mein Umgangston. Der war wirklich überaus freundlich. Man hat wirklich gemerkt so von meiner Abstammung, das war quasi ein Gentleman. Also wirklich, kein schlimmes Wort, rein nichts. Es war der höflichste Ton, den man sich vorstellen kann. Und als ich hierher gekommen bin, ist es rapide abgegangen. Wörter wurden dann quasi meinem Wortschatz zugefügt, manche wurden dann nicht mehr aus ..., eh, verwendet ...

Auch die Gewalt an der Sonderschule war etwas Neues für ihn:

Was mich überrascht hat, war damals, wo noch andere Schüler hier waren, die ... Gewaltbereitschaft. ... Also, war ziemlich viel Gewalt und so. Auf der Grundschule war alles friedlich und so. Ich hatte niemals Schlägerei dementsprechend. Und dann kam ich hierher und das hat mich dann ziemlich geschockt, wie das hier so war.

Letztlich hilft ihm seine Fähigkeit, sich auf neue Situationen einzustellen, sie zu reflektieren und eine Haltung dazu einzunehmen:

...ich habe mich angepasst dementsprechend. Nicht so, dass ich dann gewaltbereit bin. Aber jetzt weiß ich schon, wie ich damit umgehen soll, wie ich mich verteidige, wenn es zu so einer Situation kommt.

Christian hat auf der Sonderschule Freunde gefunden und, was ihm besonders wichtig ist, den Respekt und die Anerkennung von Mitschülerinnen und Mitschülern. Im Gegensatz zu anderen ist er keinen Hänseleien und Beleidigungen ausgesetzt. Darauf ist er stolz:

Also, mir ist es gelungen in den letzten Jahren, viel Respekt zu ernten. Also, ich habe ziemlich großen Respekt unter den meisten Mitschülern hier.

Von seinen Schulleistungen sagt er:

Ja, die Noten haben sich sehr, sehr stark gebessert. Auf der Grundschule, da kann ich mich noch erinnern, da war meine beste Note ne 3.

Aber Abschluss und Anschlussperspektiven, so hat ihm seine Lehrerin erklärt, sind nicht rosig. Die Art und Weise, wie sie ihm das vermittelt hat, kritisiert er deutlich als demotivierend:

Ich dachte, ich könnte hier wenigstens Hauptschulabschluss machen, um dann eine Lehre zu machen. Und dann, was ich echt brutal fand, war, wo meine Klassenlehrerin dann gesagt hat: „Von euch schafft es sowieso keiner, außer vielleicht einer, eine Lehre zu machen.“ Da habe ich dann für mich selber vor mich hergesagt: Gut, dann brauche ich einen guten Hauptschulabschluss hier oder zumindest überhaupt einen Hauptschulabschluss. Da hat sie gesagt zu mir ins Gesicht: „D u wirst hier sowieso k e i n e n Hauptschulabschluss machen, das steht schon fest.“ Und das war auch echt ermutigend.

Trotz dieser schlechten Prognose will er seinen Hauptschulabschluss, wenn er ihn denn nicht an der Sonderschule bekommt, nachmachen. Er will sich damit in England, wo sein Vater lebt, beim Militär bewerben. Auf die Frage, was seine Pläne verhindern könnte, sagt er:

Dass ich meinen Hauptschulabschluss nicht bekomme. Das könnte mich verhindern. Aber ich würde es dann auch mit nem guten Sonderschulabschluss versuchen, mich beim Militär zu bewerben.

Wie löst er Konflikte, wenn er z.B. auf dem Schulhof Ablehnung und Ausgrenzung erfährt? Das könnte, je nach Situation, auch ein Anlass für ihn sein, über die Gründe nachzudenken.

Also, falls nur diese eine Person meine Anwesenheit ablehnt, werde ich dann zurückkontern und nicht halt bei der Gruppe bleiben. Aber wenn die anderen von dieser Gruppe, wie Sie gesagt haben, auch mich ablehnen, dann wäre ich natürlich enttäuscht, halt zurückgehen, versuchen, anders Kontakt zu finden, woanders ... Oder mich dann halt hinsetzen und nachdenken, warum ist das jetzt so.

Inzwischen steht er zu seinem Status als Sonderschüler und muss sich nicht mehr verleugnen. Er würde deshalb auch einer Person, die ihm imponiert und die er gerade erst kennen gelernt hat, auf Anfrage sagen, dass er die Sonderschule besucht. Das war nicht immer so, es hat sich in den letzten zwei Jahren so entwickelt. Auf die Frage, warum er es jetzt anders macht als früher, sagt er:

Schwer zu sagen, aber es macht mir halt nichts mehr aus. Ich weiß, wie ich damit umgehen muss, wenn mich jemand beleidigt, wenn jemand dies und jenes sagt. Und es ist o.k.. Also es passiert jetzt – sagen wir mal – selten, dass ich so beschimpft werde etc.. Deshalb kann ich auch dazu stehen.

Seine Freundschaft mit einer Schülerin der Gesamtschule hat ihm seine soziale Randstellung als Sonderschüler sehr bewusst gemacht und ihn zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Schulsystem geführt, das diese Ungleichheit herstellt:

Und dann, wenn ich mit meiner Freundin rede, höre ich dann immer, was die so machen. Also, die Abschlussgänge machen, immer so Scherze, und da denke ich mir irgendwie: Ist das ganz schön komisch. Meine bessere Hälfte, sag ich mal, ist vor den Augen des Staates her intelligenter und viel weiter als ich. Ich bin im Vergleich zu meiner besseren Hälfte, also quasi meiner Freundin, dumm, ein Sonderschüler, lernbehindert. Und das finde ich nicht o. k.. Ich bin mehr für, also gegen Sonderschule, sondern dafür, dass man, wenn man Probleme in der Schule hat, dass man nicht direkt ausgemustert wird, sondern da bleibt. Und dass man dann intensiv dann betreut, also in Führungsstrichen betreut und gefördert wird und dementsprechend ...

Fazit:

Es ist nicht der Arbeit der Sonderschule zuzuschreiben, dass er trotz der Beschämung durch die Sonderschulüberweisung Selbstvertrauen entwickelt hat. Seine Stärke, auf die er zurückgreifen kann, ist seine Fähigkeit, diskriminierende Erfahrungen zu reflektieren und einzuordnen und sich damit auch zu behaupten gegen den Blick von außen, der ihn abstempelt. Eine weitere Ressource, so deutet sich an, ist sein positiv besetztes Vaterbild, dem er auch beruflich nacheifern will.

7.5.2.1.2 Markus

Markus hat zwar den Wechsel zur Sonderschule nicht so dramatisch erlebt wie Christian, weil er etliche Sonderschüler vom Fußballspielen kannte. Dennoch ist ihm die Beschämung als Sonderschüler nicht erspart geblieben. Gab es negative Reaktionen auf die Sonderschulüberweisung in seinem Umfeld?

Ja, doch ein paar. Wegen den paar kam ich auch nicht erst gut klar hier, wo ich neu auf der Schule war, aber nachher da hat sich das gelegt.

Er bezeichnet sich selbst als schwierigen Schüler, der es auch den Lehrerinnen und Lehrern der Sonderschule nicht leicht gemacht hat.

Ja und hier habe ich auch viel Unsinn gemacht, deswegen war ich ein schwieriger Schüler in dieser Zeit. Ja und jetzt hat sich das in den Jahren, in den letzten zwei Jahren etwas gehoben. Das war etwas leichter für die Lehrer, mit mir umzugehen und ... ja ...

Ich war aufgedreht, nur aufgedreht war ich, so vor zwei Jahren immer, und mit den Lehrern immer schlecht umgegangen und geschrien, Stühle irgendwo gegengeworfen und ... Ja, das war immer, wenn ... Die ganze Klasse war laut und dann – ich hab einmal kurz was gesagt – und dann ... die beschuldigen mich, dass ich die ganze Zeit das war. Ja und da hat das mich dann wütend gemacht und dann habe ich manchmal so Ausraster bekommen.

Die positive Veränderung in den letzten zwei Jahren schreibt er seinen Eltern zu:

Ja, wegen meine Eltern, die wussten davon nix. Ja und jetzt haben meine Eltern mit mir richtig ordentlich geredet und – sagen wir mal – bisschen was beigebracht und ... so hat sich das geändert.

Trotz der Schwierigkeiten, die er selber auf der Grundschule erlebt hat, wenn er wegen seiner schlechten Leistungen gehänselt wurde, bescheinigt er der Grundschule ein besseres Schulklima:

Hier auf der Schule, da halten wir nicht zusammen, da sind wir manchmal auch wie Feinde. Und auf der Grundschule waren manche, die haben zusammengehalten wie eine Gruppe, also wie eine Familie. Waren immer zusammen, haben sich gegenseitig geholfen und so ... Und hier ist das, und – sagen wir mal so – hier war das so nicht, dass die so richtig zusammengehalten haben. (...) Manche Jugendliche, die sind Einzelgänger. Manche, die sind zusammen, die machen keinen Scheiß, und manche sind Einzelgänger und die machen nur Scheiße.

Er stellt nüchtern fest, dass seine Schulleistungen sich verbessert haben und stellt dies in einen Zusammenhang mit seinem eigenen veränderten Schulverhalten:

...ich habe mehr gelernt in den letzten Zeiten und dann noch so, ... die Schulleistungen wurden besser, die Noten wurden besser. Früher bin ich ja oft nicht zur Schule gekommen, weil ich immer „blaugemacht“ habe. Und heute komme ich immer regelmäßig zur Schule.

Dass er sich zu seinem Status als Sonderschüler gegenüber einer Person, die er gerade kennen gelernt hat und die ihm dazu noch wichtig ist, bekennen würde, zeugt von Selbstvertrauen, denn schließlich hat er aus Erfahrung gelernt, dass Sonderschüler im Allgemeinen nicht gut angesehen sind. Auch seine Bereitschaft, sich argumentativ auseinander zu setzen, wenn ihn jemand als Sonderschüler beleidigt, ist ein Hinweis auf ein positives Selbstkonzept:

Ja, dann sage ich, ... dann sag ich dem meine Meinung, damit, ehm, regulär keine Unterschiede gibt als Sonderschüler oder so. Und wir wären beide gleich, also nur damit die anderen Hauptschule oder Realschule oder Gymnasium, damit die etwas weiter sind als wir. Also, wie wir das nachholen von der Grundschule so.

Ein *eigenständiges* Leben verbindet er mit dem Beruf des Mechatronikers. An der Erreichung seines beruflichen Ziels arbeitet er:

Ich habe jetzt ein Praktikum gemacht von drei Wochen, war ich da. Ja und dann hab ich das beendet das Praktikum und da hat der zu mir gesagt: „Wenn du Lust und Zeit hast, kannst du vorbeikommen und bisschen arbeiten.“

Und dann bin ich jetzt regelmäßig immer samstags dahin gegangen, so ... Jetzt mach ich nächstes Jahr noch Praktikum im März da, ja und dann gucken wir weiter, ob ich mal eine Ausbildung machen kann.

Fazit:

Gemessen an den Kategorien für ein belastbares positives Selbstkonzept hat auch Markus positive Vorstellungen von sich entwickelt, setzt sich realistische eigene Ziele und traut sich auch in schwierigen Situationen etwas zu. Anhaltspunkte und Hinweise, dass dies auf die Arbeit der Sonderschule zurückzuführen ist, gibt er nicht. Einen günstigen Einfluss auf seine Entwicklung bescheinigt er vielmehr seinen Eltern.

7.5.2.2 Die „Sonderschüler/innen“

Der narrative Teil wird von *keinem/keiner* der beschämten Schüler/innen genutzt, um über ihre Schamgefühle zu sprechen.

Wie schon erwähnt, können sich drei „Sonderschüler“ im Interview nicht dazu bekennen, dass sie direkt in die Sonderschule eingeschult worden sind. Sie geben vor, „Seiteneinsteiger“ zu sein, die von der Grundschule bzw. der Hauptschule zur Sonderschule gekommen sind. Sie behaupten, dass sie keine negativen Erfahrungen als Schüler der Sonderschule gemacht haben und sich in Alltagssituationen zu ihrem Status bekennen. Nach den Aussagen der Schulleitung muss davon ausgegangen werden, dass sie in Wirklichkeit besonders große Schwierigkeiten haben, sich als „Sonderschüler“ zu akzeptieren, und dass ihr Umgang mit dem Stigma die Verleugnung ist.

Im Gegensatz dazu können die übrigen vier „Sonderschüler/innen“, zwei Jungen und zwei Mädchen, wenn auch unterschiedlich intensiv, von Erfahrungen der Beschämung berichten, die sie als Schüler/in der Sonderschule erlebt haben und noch erleben. Allerdings kann nur ein Junge seine Gedanken und Gefühle benennen, die er zu dem Zeitpunkt hatte, als ihm bewusst wurde, dass er nicht zu den Kindern gehört, die eine Grundschule besuchen. Eine schmerzhaftes Erkenntnis der Ausgrenzung deutet sich in seiner Aussage an:

Aber so richtig erst klar geworden ist mir das erst so in der zweiten Klasse, ... Warum gehen andere zur Grundschule, warum bin ich nicht da. Freunde aus der Straße sind auf einer ganz anderen Schule, konnten viel mehr als ich. Und dadurch ist mir das auch klar geworden. (Schüler 33,2)

Eine Schülerin und ein Schüler signalisieren mit ihrer Antwort, dass sie über dieses Thema nicht sprechen wollen, vielleicht weil es schambesetzt ist:

Weiß nicht. Also mir ist egal, auf welche Schule ich bin. Hauptsache ich kann lernen. (Schülerin 32,2)

In der fünften Klasse oder so, keine Ahnung. Dat war halt so. Ich wusste ja gar nicht, auch wo ich so klein war, dass ich erste Klasse, ... wusste ich ja noch gar nicht, auf welche Schule ich bin, nur den Name der Schule und so. (Schüler 30,2)

Völlig verblüffend löst die Fragestellung im Interview bei einer Schülerin eine Gegenfrage aus:

Ich hab mal eine Frage: Wieso bin ich eigentlich auf eine Sonderschule? (Schülerin 34,2)

Offensichtlich findet die Auseinandersetzung mit der besonderen Ausgrenzung, die originäre Sonderschüler/innen erfahren, nicht bei allen *zwangsläufig* statt. Der Junge, der im Interview darüber spricht, wird von seiner Mutter darin gefördert und unterstützt, sich mit seiner Situation auseinander zu setzen. Vor dem Besuch der SfL ist er in eine Sonderschule für Sprachbehinderte eingeschult worden:

Meine Mutter hat mir das erklärt damals, dass ich nicht auf eine normale Schule geh, sondern auf eine Sprachbehinderten-Schule. Das heißt aber nicht, dass ich behindert bin, dass ich nur nicht reden kann. So hat sie mir das erklärt. Und dann hab ich das auch verstanden. (Schüler 33,2)

Er hat sich vermutlich auch unter dem Einfluss seiner Mutter die Auffassung angeeignet, dass er durch den Besuch der Sonderschule für Sprachbehinderte in den ersten Schuljahren in seiner Lernentwicklung ins Hintertreffen geraten ist und deshalb zur SfL verwiesen wurde:

...bin deswegen nach hinten gerutscht. Ich kam nicht so weit deswegen, wegen dieser Schule. Und seitdem hakt es bei mir auch ein bisschen. (Schüler 33,2)

Mit dieser Variante des Stigma-Managements weist er die negativen Eigenschaften, die seiner Person als Sonderschüler erfahrungsgemäß zugeschrieben werden, von sich und macht ursächlich die Institution für seine Lernschwierigkeiten verantwortlich. Dieser Hintergrund macht es ihm offensichtlich leichter, sich als Einziger der Jungen zu seinem Sonderschulstatus zu bekennen und sich als Sonderschüler zu akzeptieren:

Sonderschule ist nicht gerade sehr gefragt und man sagt: „Guck mal hier, der ist auf Sonderschule.“ Aber das lass ich mir gar nicht mehr einreden. Und ich lüg auch nicht, wenn ich sag, auf welcher Schule ich bin. Ist für mich jetzt eine ganz normale Schule für mich, schon so wie ... Ich fühl mich auch hier wohl. Ich hab da kein Problem mehr mit. (Schüler 33,2)

Außerdem kennt er sich in der Hierarchie der Sonderschulen aus. Wenn er gehänselt wird, kann er sich damit trösten, dass er nicht zu den „E- Schülern“ gehört, den Schülern an der Sonderschule für Erziehungshilfe:

E- ist noch was Schlimmeres. Da sind so, die nur Scheiße bauen und so.

Die *negative Attribuierung* einer anderen gesellschaftlich *stigmatisierten* Gruppe ist auch eine Form der eigenen *Stigma- und Schambewältigung*. Es wird auch deutlich, dass *Eltern*

einen starken Einfluss auf den Umgang mit dem Stigma „Sonderschule“ und „Lernbehinderung“ haben. Ungeachtet der eigenen Erfahrung mit dem schlechten öffentlichen Ansehen von Sonderschülern und Sonderschülerinnen bekennt er sich zu seinem Status, weil er Erklärungs- und Verhaltensmuster übernommen hat, die ihm helfen, mit seinem Stigma besser leben zu können.

Zunächst geben beide Mädchen an, dass sie keine Probleme haben, ihre Identität als Schülerinnen der Sonderschule preiszugeben. Bezogen auf Fremde wird aber doch von ihnen eingeräumt, dass sie erst Vertrauen brauchen, um sich einer neuen Person gegenüber als Schülerinnen der Sonderschule darzustellen. Damit gehören sie zu denen, die sich nur unter bestimmten Umständen bekennen:

Nicht direkt. Aber so, wenn wir uns richtig kennen gelernt haben, dann sage ich das erst. Ich hab Angst, dass die mich auslachen und so. (Schülerin 34,2)

Fazit:

Das Ergebnis der schriftlichen Befragung von „Sonderschülerinnen“ und „Sonderschülern“ wird bestätigt. Sie erleben den Sonderschulstatus nicht unbelastet von Schamgefühlen. Zur Bewältigung ihres stigmabehafteten Status im Alltag müssen sie mehrheitlich zu Formen des Verleugnens und Verschweigens greifen. Auch der Junge, der sich zu seinem Status bekennt, hat kein belastbares positives Selbstkonzept. Das Bekennen ist ihm deshalb möglich, weil er gelernt hat, die Schamgefühle von sich auf andere zu lenken.

Das Selbstkonzept von originären Sonderschülern und Sonderschülerinnen ist möglicherweise einer noch größeren Gefährdung durch Beschämung ausgesetzt als das von „Seiteneinsteigern“ und „Seiteneinsteigerinnen“, wie das Beispiel der drei Schüler zeigt, die ihren Status sogar im Interview verleugnen, an dem sie sich freiwillig beteiligen. An ihnen wird deutlich, dass die Wirkungen des „Schonraums“ (vgl. Tent et al. 1991, Haeberlin et al. 1991a), den die „Sonderschüler/innen“ doch von Anfang an erleben, maßlos überschätzt werden. Obwohl ihnen die Misserfolge im Regelschulsystem erspart bleiben, können sie von dem Vorteil des „Schonraums“ Sonderschule für ihr Selbstkonzept nicht profitieren.

Die Tatsache, dass sie kein günstigeres Selbstkonzept entwickeln können, sondern sogar Anzeichen vorliegen, dass einige von ihnen besonders beschädigt sind in ihrem Selbstwertgefühl, verweist auf das Forschungsergebnis von Wocken (2005). Er stellt in einer Untersuchung über Förderschüler/innen in Brandenburg fest: „Die frühzeitig eingeschulten, schwächeren Förderschüler verharren auf ihrem niedrigen Niveau und sind weder in den Schulleistungen noch in der Intelligenz mit jenen Schülern konkurrenzfähig, die noch einige Jahre in der allgemeinen Schule verbleiben konnten und erst spät zur Förderschule wechseln. Diese Positionsstabilität der schwachen Schüler mit Lernbehinderungen spricht unzweifelhaft gegen eine kompensatorische, rehabilitative Wirksamkeit der Förderschule.“

Analog dazu könnten die Interviewergebnisse dahin gehend gedeutet werden, dass die originären Sonderschüler/innen wegen ihrer längsten Verweildauer in der Sonderschule nicht nur in ihrer Intelligenz- und Lernentwicklung gegenüber den später überwiesenen Seiteneinsteigern und Seiteneinsteigerinnen erheblich benachteiligt sind, sondern auch in der Entwicklung ihres Selbstkonzeptes.

7.5.2.3 Die „Seiteneinsteigerinnen“ mit Migrationshintergrund

Die vier befragten Migrantinnen haben allesamt die Grundschulzeit als große Belastung erlebt. Schon in dem ersten narrativen Teil des Interviews beziehen sie sich darauf:

Und in der dritten Klasse, da ist es losgegangen, dass sie mich gehänselt haben. Da haben die mich richtig fertig gemacht und die haben immer gesagt: „Du kannst nicht lesen, du musst auf eine Behinderten Schule gehen.“ Und da war ich immer richtig fertig und ich hatte nie richtig gute Freunde. Ich war immer alleine, ich habe immer alleine gespielt. ... Ja, und dann in der dritten Klasse haben sie mich ein bisschen mehr respektiert. Da musste ich noch einmal sitzen bleiben. Habe ich gemacht und habe gedacht, vielleicht geht's besser. Und dann habe ich es gemacht und dann hat die Lehrerin gesagt: „Ne, das hilft nichts, dann musst du leider auf eine Sonderschule.“ (Schülerin 1,1)

Diese spanische Migrantin hat während ihrer Grundschulzeit einen so hohen Leidensdruck erlebt, dass für sie die *Überweisung zur Sonderschule* ein Stück *Befreiung* von den *permanenten Beschämungen* durch ihre Mitschüler/innen darstellt. Dagegen haben die drei türkischen Migrantinnen die *Überweisung zur Sonderschule* als *äußerst beschämendes Ereignis* in Erinnerung, so dass sie auch im Interview nur mit großer emotionaler Betroffenheit darüber sprechen können.

Meine Gefühle waren so, ... ich habe mich so geschämt, so. Das war eine Blamage für mich, eine Sonderschule und so. Ja. (Schülerin 9,2)

Ja, ich dachte, in diese Schule alle gucken mich an, lachen mich so aus, guck mal, wer ist die denn, und so alles. Da hatte ich Angst, dass ich noch dümmer wäre, dass ich gar nicht mehr in die Schule gehe und so. Und ich dachte, ich hätte da keine Chance mehr. Wenn ich da reingehe, dann habe ich gar keine Chance mehr und dann muss ich versuchen, da wieder rauszugehen. (Schülerin 6,2)

Ich hab gar nix gegessen, gar nix getrunken. Ich war nur in mein Zimmer drinne. Hab immer überlegt, was ich da mache und so. (...) Ich konnte nicht raus, weil ich mich schämte. Ich hab mir gedacht, dass alle das gehört haben. Ich dachte, die gucken mich nur an, dass ich auf Sonderschule bin. (Schülerin 27,2)

Die türkischen Mädchen berichten, dass ihre Eltern *Anstrengungen* unternehmen, um die *Sonderschule abzuwehren*. Dabei geraten sie in einem Fall in Konflikt mit der Schule und der Schulaufsicht. Die Androhung einer Haftstrafe steht im Raum:

Mein Vater hat gesagt, dass ich erst mal zur Hauptschule gehen sollte, dort probieren sollte, ob das geht oder nicht. Danach hat mein Vater gesagt, wenn das nicht geht bei der Hauptschule, dann können sie dich schicken. Aber wenn ja,

dann sollte ich da bleiben, hat der gesagt. Und dann haben die gesagt „Nein“, die muss da drauf. (Schülerin 27,2)

Meine Eltern haben versucht, dass ich auch sitzen bleiben kann. Ich war eigentlich in Mathe so schlecht, aber in Deutsch war ich eigentlich gut, ehm. Und unsere Lehrerin so: „Nee, ich will nicht, dass die so sitzen bleibt, die soll sofort Sonderschule gehen.“ (Schülerin 9,1)

Die türkischen Schülerinnen berichten, dass sie ihre Eltern in der Übergangsphase als persönliche Unterstützung erlebt haben:

Ich war nur in mein Zimmer drinne. Hab immer überlegt, was ich da mache und so. Aber da sind meine Schwester und meine Eltern so gekommen, haben mich beruhigt, haben gesagt: „Passiert schon gar nix, das wirst du schaffen“, und so. „Das wird schon alles klar.“ (Schülerin 27,2)

... ja, meine Eltern haben mich getröstet. Die haben mir gesagt: „Ja, du kannst das ja noch voll besser.“ Und das stimmt auch, weil ich verbessere mich auch hier. (Schülerin 9,2)

Für die vier Migrantinnen ist der Status der Sonderschülerin mit Scham besetzt und wird im Alltag als große Belastung wahrgenommen. Sie können sich nicht öffentlich dazu bekennen, Schülerinnen der Sonderschule zu sein. Das gilt auch für die spanische Migrantin, die den Wechsel von der Grundschule zur Sonderschule positiv erlebt hat.

... ab und zu, wenn die Leute mich, die erwachsenen Leute, mich fragen, auf welche Schule bist du denn? Ich immer: „Auf Real“, oder so was, weil ich mich zuerst richtig schäme. Weil ich ... ich sage „Sonderschule“, sage ich, aber dann fragen die ja, auf was für eine Schule ich gehe. Da müsste ich ja sagen „Lernbehinderte Schule“. Was für eine Sonderschule? Dann müsste ich ja immer „Lernbehinderte Schule“ sagen und das traue ich mich nicht. Da schäme ich mich richtig, wenn ich so was sagen müsste. (Schülern 1,2)

Zwei der türkischen Migrantinnen geben an, dass sie auch *im engeren Umfeld* den *Sonderschulbesuch verschweigen*, weil offensichtlich dieser Sachverhalt sowohl für sie als auch für ihre Eltern zu beschämend ist:

Sogar meine beste Freundin hatte ich das nicht gesagt. Das war eine Scheiß Blamage für mich, echt. Ich, wenn ich ihr das sagen würde, ich schäme mich ja auch. (Schülerin 9,2)

Keiner weiß, dass ich auf diese Schule bin. Weil ich wollte nicht sagen, dass ich auf diese Schule gehe. Ich weiß ja nicht, ob die das noch weitererzählen. Ist ja egal, ob die meine Bekannten sind oder Nachbarn sind. Ist ja nicht gleich wie

meine Eltern und so. Ich weiß nicht, ob die das noch weitererzählen, dass ich auf diese Schule bin und so. Weil wir wollten das nicht, ich wollte das nicht. (Schülerin 27,2)

Sie berichtet im Interview darüber, welche Anstrengungen es sie gekostet hat, wenigstens ihren Freuden nach einer langen Periode des Verschweigens endlich zu sagen, dass sie zur Sonderschule geht:

Vor vier Monate oder so habe ich gesagt. Weil die wussten, dass ich auch vorher bei Gesamtschule war. Die fragten immer, wo ich bin und so. Ich hab immer gesagt, dass ich drinne bin in der Klasse. Danach hab ich mir überlegt und mein Vater ist so gekommen, hat gesagt: „Was überlegst du dir?“ Dann hab ich gesagt: „Ja, meine ganze Freunde fragen und so, wo ich bin, ganze Zeit auf der Schule.“ Mein Vater hat mir gesagt: „Du musst dich nicht schämen, ist nicht schlecht.“

Der Schamkonflikt wird zu einem Dilemma, wenn das Bekennen nicht geht, aber das Verleugnen als Lüge wahrgenommen wird:

Also, Sonderschule war für mich ein Gefühl, wenn dich jemand fragt, dann nur muss ich nur sagen, weil ich bin so'n Mensch, dass ich nicht lüge. Aber wie soll ich das sagen, manche fragen mich: „Welche Schule gehst du?“, dann sage ich immer „Hauptschule“. Wie soll ich das sagen? Meine beste Freundinnen, den könnte ich das auch nicht sagen, ich weiß es auch nicht. (Schülerin 9,1)

Die Migrantinnen machen in ihren Aussagen deutlich, dass sie den Begriff der „Lernbehinderung“ noch stärker stigmatisierend empfinden als den Begriff „Sonderschule“:

Was für eine Sonderschule? Dann müsste ich ja immer „Lernbehinderte Schule“ sagen und das traue ich mich nicht. Da schäme ich mich richtig, wenn ich so was sagen müsste. Lieber würde ich sagen „Förderschule“. Ich sage es immer noch, wenn meine ... Jetzt fragen mich alle: „Auf welcher Schule bist du?“ Sage ich: „Auf einer Förderschule.“ Das ist ... Ich weiß, ich bin ja nicht lernbehindert, ich bin ja nicht behindert. (Schülerin 1,2)

Ich schäme mich ja auch. Sonderschule ist für mich so ... Ich bin ja nicht Lernbehinderte. Der Behindertename ist so doof für mich, eh. (Schülerin 9,2)

Manche fragen mich: „Welche Schule gehst du?“, dann sage ich immer „Hauptschule“. Wie soll ich das sagen? Meine beste Freundinnen, den könnte ich das auch nicht sagen, ich weiß es auch nicht. Meine Geschwister gehen alle Realschule. Aber ich seh auch nicht so wie so' n Lernbehinderter aus. Das ist das Problem so, wissen Sie, so wie Lernbehinderte. Das ist , ... das ist so Scheiße. (Schülerin 9,1)

Die Migrantinnen *wehren* sich *vehement* dagegen, dass ihnen *Merkmale* von *Behinderung* *zuschrieben* werden. Diese Abwehrhaltung zeigt sich in den Interviews bei anderen Gruppen auch. Es ist in den Interviews allerdings bei keiner Gruppe nachweisbar, dass in der persönlichen Abwehr des Behinderten-Stigmas auch gleichzeitig die *negative gesellschaftliche Einstellung zu Behinderten* oder *die soziale Distanz zu ihnen* mit übernommen wird, die Wocken (1993) in einer Studie bei Sonderschülern und Sonderschülerinnen am ausgeprägtesten vorfand, während sie bei Schülerinnen und Schülern in Integrationsklassen am geringsten vorhanden war. Allerdings kann auch nicht das Gegenteil bewiesen werden, nämlich dass sie sich Behinderten besonders verbunden fühlen.

Fazit:

Insbesondere die Seiteneinsteigerinnen mit türkischem Migrationshintergrund erleiden die Überweisung zur Sonderschule als starke Beschämung und Stigmatisierung. Auch wenn sie von einer positiven Unterstützung und Ermutigung durch ihre Eltern berichten, steht dennoch zu vermuten, dass ihr Schamgefühl durch die negative bzw. schambesetzte Einstellung der Eltern zur Sonderschule verstärkt wird (vgl. Kapitel 6).

Das alltägliche Verschweigen des Sonderschulbesuchs selbst gegenüber engen Bezugspersonen aus Nachbarschaft und Freundeskreis über Jahre stellt eine erhebliche psychosoziale Belastung für sie dar. Es bringt sie in Konflikt mit dem eigenen Anspruch an Ehrlichkeit, insbesondere gegenüber Freunden. In der Rolle der Beschämten und Stigmatisierten können die türkischen Mädchen sich selbst nicht annehmen. Sie wenden die Beschämung von außen tendenziell gegen sich: Das zeigt sich ansatzweise im selbstquälerischen Grübeln, im sozialen Rückzug und phasenweise in der Verweigerung von Nahrung.

Im Verschweigen und Verleugnen ihres Sonderschulstatus wird ein nicht bewältigter Schamkonflikt sichtbar, der sie daran hindert, ein positives selbstakzeptierendes Verhältnis zu sich herzustellen.

7.5.2.4 Die „Seiteneinsteiger“ mit Migrationshintergrund

Von den sechs Migranten sind drei als Beschämte anzusehen. Es handelt sich um zwei türkische und einen kurdischen Jungen.

Während ein Junge im narrativen Teil des Interviews seine Außenseitersituation im Kindergarten und in der Grundschule beschreibt und mit seiner Schüchternheit erklärt, dominiert bei den anderen beiden Migranten in ihrer Erzählung über ihre Schulzeit die *Empörung* über die *schlechte Behandlung* durch ihre *Lehrer/innen* im Regelschulsystem. Dabei klingt der Vorwurf der *Ausländerfeindlichkeit* mit an:

Eh, wir haben immer im Unterricht viel Mist gemacht und deswegen hat der in der Pause zu mir gesagt – jeder durfte raus außer ich – und er hat mich am Ohr gepackt und hatte immer zu mir gesagt, ob wir türkische Lehrer und türkische Schüler spielen sollten. Hat der an mein Ohr gezogen, war eigentlich sehr, ... ja, schlimm für mich. (Schüler 23,1)

War ich dann in der Vierten, war so'n Lehrer, der heißt ... und der hat immer gesagt – weil ich Kurde bin – hat der immer gesagt: „Kurdistan gibt es gar nicht, du bist kein Kurde, euer Land wurde ausgeraubt“, und so. Ja, und da habe ich mich aufgeregt, habe ich den Stuhl hochgehoben und, und dem fast eine gehauen. Aber habe ich nicht gemacht. Und danach, wo ich meine Zettel gekriegt habe, hatte ich zwei Fünfen nur gehabt. Danach hat der, ja, da hat der immer. Da hatte ich das auf mein Zeugnis und so, dass ich angreifen wollte, und danach bin ich von der Schule geflogen. (Schüler 3,1)

Dieser Schüler äußert sich am Ende seiner Erzählung über seine „Schulreise“ ziemlich erregt über die stigmatisierende Wirkung des Begriffs „Lernbehinderung“:

Wenn, ehm, die Freunde fragen, auf welche Schule gehst du. Dann sagst du „Sonderschule“. Und das ist voll Scheiße. Ja, das ist Scheiße. Und so, eh, dass das in mein Heft steht, fast in jedem Heft „Lernbehinderten“. Und dann, wenn so'n Elternbrief kommt, Sonderschule Lernbehinderte, überall steht Lernbehinderten, fast überall, fast jeden Tag muss man auf dem Zettel oder auf dem Heft Lernbehinderten sehen, das ist voll Scheiße.

Hier zeigt sich die Funktion der *nach außen gerichteten Empörung*, die die *Kränkung des Selbstwertgefühls* durch das *Schulversagen* und die *Überweisung zur Sonderschule kompensieren* soll. Mit ihrer emotionalen Reaktion lenken die Betroffenen die Beschämung, die sie durch die soziale Ausgrenzung als Sonderschüler erfahren, *weg von ihrer Person*. In einem deutlichen Kontrast dazu steht die Reaktion der Migrantinnen, die den *Druck der negativen Fremdtypisierung* annehmen und tendenziell *gegen sich selbst* wenden.

Zwei Migrantinnen äußern in den Interviews ihre Bereitschaft, in Konflikten mit Mitschülern und anderen Jugendlichen auch *körperliche Gewalt* einzusetzen. Auch wenn dieses Verhalten große Konflikte mit der Schulordnung und zusätzliche Folgeprobleme nach sich zieht – einer von ihnen berichtet, dass er auch schon eine Anzeige wegen Körperverletzung bekommen hat – so ist das *Ausagieren von Aggressionen* als *Mittel* darauf gerichtet, *den verweigerten Anspruch auf soziale Anerkennung geltend zu machen* (vgl. Preuss-Lausitz 1993, 115ff.).

Während die Mädchen sehr *detailliert* über ihre Gefühle beim Wechsel zur Sonderschule sprechen und sich fast *selbstquälerisch* mit ihrer Situation auseinander setzen, ist das bei den Jungen anders. Der „schüchterne“ Junge vermeidet das Thema, indem er angibt, dass er sich nicht an die Gefühle und Gedanken beim Wechsel zur Sonderschule erinnern kann. Ein anderer stellt über den Wechsel zur Sonderschule lakonisch fest:

Ja, also irgendwie komisch, eh, gehst du rein, kennst hier keinen und so, ... das ist nicht so schön. Hat man sich so'n bisschen geschämt. (Schüler 3,2)

Dabei bleibt an dieser Stelle ungewiss, ob er sich wegen der Sonderschule schämt oder ob die Scham mit der Tatsache zusammenhängt, dass er niemanden in der neuen Klasse kennt.

Der dritte Schüler spielt die Beschämung durch die Sonderschulüberweisung runter. Er hat sich damit arrangiert und konzentriert sich jetzt auf den Abschluss:

Ersten Tag war für mich eigentlich schlimm. Ich dachte, dass die alle doof sind, weil ist eine Sonderschule. Und ich dachte, ich pack das noch. Ich dachte, wenn ich mich hier anstreng, komm ich noch zur Hauptschule. Aber hab ich nicht geschafft. Jetzt bin ich halt hier, mach mein Hauptschulabschluss hier. (Schüler 23,2)

Nur einer der drei Jungen kann sich öffentlich zu seinem Sonderschulstatus bekennen. Ein zweiter räumt auf die Nachfrage, ob er tatsächlich keine Probleme damit hat, sich als Sonderschüler zu erkennen zu geben, ein:

Ja doch, schon eigentlich. Denn auf einmal ist das schon irgendwie, sagen wir, wenn der fragt, auf welche Schule du bist, dann sagst du „Sonderschule“, dann schämt man sich schon ein bisschen. (Schüler 3,2)

Der „schüchterne“ Schüler verschweigt seinen Sonderschulstatus aus Scham, wie er im Interview schamhaft eingesteht.

Fazit:

Die beschämten Migrantenjungen haben nicht das Bedürfnis, über ihre Beschämung und Gefühle der Scham, die sie in Verbindung mit der Sonderschule erlebt haben, ausführlich zu sprechen und nachzudenken. Als benachteiligte Migranten „auf physische Stärke und Macht hin orientiert“ (Preuss-Lausitz, 1993, 115), agieren sie diese Gefühle eher aus in Ärgerreaktion und Aggressivität, wenn man von dem sich als „schüchten“ bezeichnenden Jungen einmal absieht.

Über diese Möglichkeit, sich in Situationen mit erhöhter Anforderung an ihre emotionale Bewältigungsfähigkeit zu entlasten, verfügen Migrantenmädchen nicht. Im Umgang mit der Scham zeigen sich bei ihnen eher internalisierende Symptome wie Depressivität, Gefühle der Traurigkeit und Hilflosigkeit. Ihre Art der Schambewältigung ist zwar mit einem hohen Leidensdruck verbunden, bringt sie aber nicht in einen zusätzlichen Konflikt mit den Ansprüchen, die an ihre Rolle als Schülerin oder Tochter gestellt werden.

Das Verhalten benachteiligter Migrantenjungen muss vor dem Hintergrund eines starken patriarchalisch geprägten Rollenverständnisses gesehen werden. Ihr Anspruch auf männliche Autorität wird durch die Zuweisung zur statusniedrigen Sonderschule und die schambesetzten Reaktionen von Migranteneltern auf die Sonderschule extrem untergraben. Da sie wenig Möglichkeiten haben, ihren Männlichkeitsanspruch positiv zu besetzen, sind sie auf negative Abgrenzungen angewiesen, um Männlichkeitszuwachs zu demonstrieren (vgl. Motakef 2006, 37). Dies bringt sie z.B. in Konflikt mit sozialen Normierungen, die durch die Schule vorgegeben sind.

Diese Art der Schambewältigung kann lediglich für eine kurzfristige Entlastung sorgen, löst jedoch ihr eigentliches Problem der versagten Anerkennung und der fehlenden Selbst-

akzeptanz nicht, sondern schafft eher zusätzliche Folgeprobleme. Vor diesem Hintergrund erscheint es einigermaßen plausibel, die in Kapitel 6 im Zusammenhang mit den ungünstigeren Zufriedenheitsmittelwerten der Migrant*innen aufgeworfene Frage zu bejahen. Im Vergleich zu Migrant*innenmädchen ist die Annahme erlaubt, dass die Beschämung durch die Überweisung zur Sonderschule und das Schamverhalten der Eltern bei Migrant*innenjungen stärkere negative Auswirkungen bzw. Risiken für ihr Selbstkonzept darstellen.

7.5.2.5 Herkunftsdeutsche „Seiteneinsteigerinnen“

Beschämungen durch den Sonderschulbesuch haben die fünf herkunftsdeutschen Mädchen mit einer Ausnahme auch alle erfahren. Den Wechsel zur Sonderschule haben sie aber anders als die Migrant*innen nicht als „sozialen Pranger“ erlebt und dementsprechend hat ihr Selbstwertgefühl keine so stark ausgeprägte *Kränkung* erfahren, wie das bei den Migrant*innenmädchen der Fall ist. Die Familien bzw. in einem Fall die Heimleitung haben sowohl die *Richtungsentscheidung* für die Sonderschule mitgetragen als auch *persönliche Unterstützung* geleistet.

Von den vier Beschämten bekennt sich eine als Sonderschülerin. Ihr kommt dabei zugute, dass sie die Gründe für die Überweisung ihrem eigenen Lernverhalten zuschreibt:

*Ja, erst mal hab ich so gefühlt: Ja, warum ich jetzt auf so eine Schule komm?
Warum bin ich hierhin gekommen? War ja meine eigene Schuld, weil ich die
Schule geschwänzt hab. (Schülerin 24,2)*

Sie kann sich und anderen sagen, dass sie eigentlich nicht ein Fall für die Sonderschule ist. Hätte sie eine positive Einstellung zur Schule und zum Lernen gehabt, dann wäre sie heute nicht auf der Sonderschule. Damit wird die *Kränkung des eigenen Selbstwertgefühls* durch die Sonderschulüberweisung *abgeschwächt*.

Zwei Mädchen geben an, dass sie sich unter bestimmten Bedingungen in der Begegnung mit einer Person, die sie neu kennen gelernt haben und die ihnen gefällt, als Sonderschülerinnen zu erkennen geben würden. Die Dritte geht selbst in ihrem engeren Umfeld äußerst vorsichtig mit Informationen über ihren Sonderschulbesuch um:

*Also, ich hab das noch gar nicht wirklich, ... also das wissen gar nicht alle,
ehm, ... von daher ... Also, ein paar, ehm, die mich gefragt haben, denen ich
das gesagt habe, die haben entweder angefangen zu lachen oder haben gesagt:
„Ja, o.k., ist doch nicht schlimm, du bist trotzdem meine Freundin“, und ja.
(Schülerin 11,2)*

Wenn es sich um eine fremde Person handelt, wählt sie vermutlich eher das Verschweigen, weil sie beschämende Reaktionen antizipiert und sich davor fürchtet:

*Ehm, ... vielleicht würde ich es sagen, aber kann ich jetzt so nicht sagen, ...
ehm. Aber ich bin damit auch immer ganz vorsichtig. Hinterher erzähle ich
das jemandem. Und es gab auch mal eine Situation, wo ich ausgelacht worden
bin, und, ehm, von daher, seitdem bin ich richtig vorsichtig.*

Fazit:

Von den fünf Seiteneinsteigerinnen ohne Migrationshintergrund haben vier zwar beschämende Erfahrungen beim Wechsel zur Sonderschule gemacht, aber sie haben sich mit der Sonderschule arrangiert. Im Vergleich zu den „Seiteneinsteigerinnen“ mit Migrationshintergrund haben sie keinen Leidensdruck wegen des Sonderschulstatus entwickelt, den sie gegen sich selbst richten. Dennoch ist auch für sie der gesellschaftliche Druck durch das Stigma Sonderschule so groß, dass nur eine von ihnen sich als Sonderschülerin offen bekennt.

Insgesamt scheinen sie deutlich bessere Bedingungen zu haben, sich als Schülerinnen der Sonderschule zu akzeptieren. Die entscheidende Rolle spielt dafür der Sachverhalt, dass in ihrem Umfeld die Sonderschule offensichtlich eher akzeptiert ist. Auch die quantitative Befragung ergab, dass doppelt so viele Migranten wie herkunftsdeutsche Schüler/innen die Frage bejahen, dass ihr Sonderschulbesuch den Eltern peinlich ist (vgl. Kapitel 6).

7.5.2.6 Herkunftssdeutsche „Seiteneinsteiger“

Von den neun herkunftsdeutschen „Seiteneinsteigern“ sind sechs beschämt worden. Die Hälfte der Beschämten bekennt sich als Sonderschüler, wobei zwei von ihnen ein positives Selbstkonzept entwickelt haben und als Fallbeispiele dargestellt sind. Drei weitere Beschämte können sich nicht bekennen. Zwei von ihnen haben eine „*Karriere*“ von *Abschulungen* hinter sich gebracht, bis es zum Ausschluss aus dem Regelschulsystem kam: vom Gymnasium über die Gesamtschule zur Sonderschule bzw. von der Realschule über die Hauptschule zur Sonderschule. Einer der beiden bezeichnet sich selbst sehr treffend als „Schulwanderer“, der erst auf der Sonderschule „die Kurve gekriegt“ hat:

Ja, also, ich sag mal so, mein halbes Leben hat aus „Schulwanderungen“ bestanden. Immer eine Schule zur nächsten und immer so weiter. Ich weiß auch nicht, warum es war. Hier habe ich die Kurve gekriegt, weil auch auf der alten Schule habe ich nur gefehlt. (Schüler 15,1)

Die beiden stellen einen Typus von Schüler der SfL dar, der eher selten ist und aus dem Rahmen fällt, weil Schüler/innen an der Sonderschule für Lernbehinderte in der Regel erst gar nicht die Chance bekommen, ein Gymnasium oder eine Realschule zu besuchen. Da die Jungen in den Schulen die „Bildungsverlierer“ sind (Preuss- Lausitz 1993, 144ff.), ist anzunehmen, dass die „Schulwanderungen“, wie oben dargestellt, eher ein Merkmal der Jungen sind. Dass es eher Herkunftssdeutsche sind und nicht Migranten, ist in der *strukturellen Chancenungleichheit* begründet, die es Migranten sehr viel schwerer macht, anspruchsvolle Bildungsgänge zu besuchen.

Wie im Zeitraffer berichtet ein Schüler ohne große emotionale Beteiligung von den Stationen seiner Karriere. Dabei wird überdeutlich, dass *keine Institution* nach der Grundschule sich *pädagogisch verantwortlich* gefühlt hat für seinen *Erfolg* und sein *Wohlbefinden als Schüler*:

Meinen ersten Schultag, den fand ich gut. Was ich nicht gut fand an der Grundschule, war, wo sich meine Eltern geschieden haben. Das war schlimm für mich eigentlich. Aber sonst fand ich die Grundschule ganz gut. Nach der

Grundschule bin ich dann auf's Gymnasium gekommen, weil da waren meine Noten noch gut. Dann auf dem Gymnasium war ich dann ein halbes Jahr, da musste ich dann runter, weil ich mir keine Mühe mehr gegeben hab, obwohl ich immer gedacht hab, ich geb mir Mühe. Da bin ich auf die Gesamtschule gekommen. Habe ich da immer nur Quatsch gemacht, ... aber sonst hab ich so ne Erfahrung auf der Gesamtschule gemacht, weil ist ganz anders als auf dem Gymnasium. Die Lehrer waren auch nicht besonders nett zu mir. ... Da war ich auf der Gesamtschule ne ganze Zeit lang, da musste ich einmal wiederholen. ... Dann habe ich viel Mist gebaut auf der Gesamtschule. Ja und von der Gesamtschule auf die Sonderschule. Das war auch eine schlimme Erfahrung für mich. (Schüler 15,1)

Unterrichtsversäumnisse, Konflikte mit der Schulordnung, z.B. durch Schwänzen unter dem Einfluss von Freunden, spielen auch eine entscheidende Rolle in dem Bericht des anderen Jungen und sind eine Illustration für die „Rolltreppe abwärts“, auf der Schulverweigerungen stattfinden (vgl. Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002):

Auf der Hauptschule war genau das Gleiche. Also, erste Zeit bin ich hingegangen; das war die erste Zeit, wo ich noch nicht so ... so ... so ein paar Freunde gefunden hatte. Wo man eigentlich, wo ich eigentlich fremd war in der Klasse. Da bin ich auch regelmäßig hingegangen, hab richtig Gas gegeben das erste Halbjahr. Ja und dann, wo ich immer mehr, eh, Freundschaften gefunden habe und all das, bin ich dann auch wieder abgesackt, von wegen Reden im Unterricht und all den Scheiß, irgendwas durch die Gegend schmeißen, nicht zur Schule kommen, mit anderen Freunden zusammen die Schule schwänzen, nicht für Tests gelernt oder so was. (Schüler 13,1)

Die Abkehr der beiden von der Schule und die Suche nach Rückhalt und Stärkung in Cliquen mit einer eindeutig negativen Werthaltung gegenüber den von der Schule eingeforderten Einstellungen und Leistungen, ist Ausdruck dafür, dass die Lernenden sich in der Schule nicht aufgehoben und anerkannt gefühlt haben.

Dass die beiden Jungen sich nicht als Sonderschüler bekennen können, ist ein Hinweis darauf, dass ihre „Schulkarriere“ sie sehr beschädigt hat in ihrem Selbstvertrauen. Für ihre höchstwahrscheinlich bildungsbewussten Elternhäuser ist die Verpflichtung zur Sonderschule mit Sicherheit gleichbedeutend mit einem tiefen sozialen Abstieg. Einer von ihnen berichtet darüber, dass die Sonderschulüberweisung ein schwerer Schlag für seine Mutter war:

Ja, aber meine Mutter, die hat das dann halt unheimlich getroffen so, die war richtig am Weinen und all das. ... Und, eh, die hat ja auch versucht, mich in die E. reinzubringen, das ist das Bildungszentrum der Wirtschaft. Da macht man sozusagen wie, wie Ersatz 10. Schuljahr, dass man praktisch so arbeiten geht. Und, eh, das war dann aber auch, weil der Staat keine Gelder hatte, der hat das nicht finanziert. Da ging das nicht. (Schüler 13,2)

Fazit:

An dem Beispiel der „Schulwanderer“ zeigt sich, dass die Durchlässigkeit von „oben“ nach „unten“ in unserem Schulsystem bis hin zur Sonderschule reibungslos funktioniert. Die Folgen für die Betroffenen müssen institutionell nicht einmal bedacht werden, da das Versagen individualisiert wird und die Überweisung zur nächstniedrigen Schulform als Förderung fehlinterpretiert werden kann.

Eine Abschlusung zur nächstniedrigen Schulform ist besonders für Jungen risikobehaftet, weil sie in Abgrenzung zu den erfolgreicherer Mädchen schulischen Misserfolg als Zeichen von Männlichkeit und schulischen Erfolg als Unmännlichkeit umdeuten und ihre Anerkennungsdefizite in abweichendem Verhalten zum Ausdruck bringen. Insofern sind hier auch Parallelen zu erfolglosen, schulversagenden Migrantenjungen (vgl. Motakef 2006). Anders aber als bei Migrantenjungen wird diese Problematik in der Regel nicht zusätzlich bedeutsam aufgeladen durch die Schamgefühle der Eltern.

Das Ergebnis der Schülerbefragung wird bestätigt. In der Regel heben herkunftsdeutsche „Seiteneinsteiger“ gegenüber „Seiteneinsteigern“ mit Migrationshintergrund den Vorteil, dass die Sonderschule für ihre Eltern weniger schambesetzt ist. Insofern können sie als weniger belastet gelten. Wie sich am Beispiel des „Schulwanderers“ zeigt, kann der Sonderschulstatus dann bei herkunftsdeutschen Eltern große Schamgefühle auslösen, wenn der Abstand zwischen dem Sonderschulstatus des Kindes und dem erreichten Bildungs- und Sozialstatus der Eltern als besonders groß empfunden wird.

7.5.2.7 Die Kinder aus dem Gemeinsamen Unterricht

Von den zehn Kindern, die als Kinder im GU der Grundschule sonderpädagogisch gefördert worden sind, schämen sich neun des Wechsels zur Sonderschule, die sie zum Zeitpunkt der Befragung erst seit einigen Wochen besuchen.

Über ihre Schamerlebnisse sprechen sie alle nicht im ersten narrativen Teil des Interviews, sondern geben dazu erst im zweiten Teil auf Nachfragen Auskunft. Möglicherweise liegt es an der zeitlichen Nähe zu dem Ereignis und der fehlenden Distanz, dass sie eine intensive Auseinandersetzung mit ihren Gefühlen vermeiden wollen.

Ausgangspunkt für die Thematisierung der eigenen Gefühle und Gedanken beim Wechsel zur Sonderschule war jeweils die Frage, wohin denn die Freundinnen oder Freunde am Ende der gemeinsamen Grundschulzeit gegangen sind. Nicht untypisch ist folgender Gesprächsverlauf: Zunächst lässt ein Schüler die Frage, wie er sich gefühlt hat, abprallen. Erst bei der direkten Nachfrage, ob er sich geschämt hat, geht der Schüler darauf ein:

I: Wie hast du dich denn gefühlt, dass du eben nicht zur Realschule gehen konntest oder zur Hauptschule, sondern hier zur Sonderschule gekommen bist?

SCH: Normal.

I: Normal? Ehm, hast du dich geschämt, dass du zu einer Sonderschule kommst?

SCH: Ja.

(Schüler 39,2)

Mehr Einblick in ihre Gefühle gibt folgende Schülerin:

Ja, da hab ich mich schon ein bisschen traurig gefühlt. Da hab ich auch geweint, weil ich wollte nicht von meiner Lehrerin weg und von meinen Freundinnen, von meinen zwei Freundinnen. Ich hab ja noch zwei und die hab ich dann ... vermisste ich ja auch sehr. (Schülerin 35,2)

Die Kinder wissen alle, was diese Aufteilung auf unterschiedliche Schulen bedeutet. Sie sind nicht nur *separiert von ihren Freundinnen und Freunden*. Sie sind *bewertet* und für *nicht „gut genug“* befunden worden. Ihre neue Schule hat den geringsten Status und damit auch sie. Dafür schämen sie sich:

Weil ehm die Schule, das ist ja nur die, die nicht so gut lernen können. Und ehm ... ja. Aber ich wär lieber auf dem Gymnasium oder Realschule. Ja, erst mal ein bisschen war ich ... eh ... ich hatte ... eh ... ein bisschen war ich jetzt enttäuscht, dass ich nicht auf die Hauptschule gehen konnte, weil ehm ... weil ich wollte nicht auf diese Schule eigentlich ... und Gymnasium ist das Beste. Was das Gymnasium für Vorteile hat als die Sonderschule. Und Realschule, das sind alles gute Schulen. (Schüler 40,2)

In dem Verhalten der Mitschüler/innen spiegelt sich dieses Wissen in einer Haltung der *Überlegenheit* und der *sozialen Abgrenzung* von ihnen. Mitschüler/innen reden über die Sonderschulüberweisung. Sie sticheln, hänseln und machen sich lustig:

... die wussten das nämlich schon. Weil einer Freundin habe ich das erzählt. Und die hat das einfach weitergesagt. (Schülerin 37,2)

Also, wie wir gegangen sind, haben die gesagt: „Du kommst zur Sonderschule. Die ist blöd die Schule.“ (Schülerin 41,2)

Als die Lehrerin gesagt hat, ich geh Sonderschule, haben alle mich Sonderschülerin genannt. (Schülerin 41,2)

Die Lehrerin reagiert darauf mit einer Strafe:

... haben die alle Ärger bekommen. Die mussten einen Text schreiben für mich, damit das nicht mehr passiert. Ja.

Allerdings berichten GU-Kinder vereinzelt auch über andere Erfahrungen mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern:

Die waren traurig. Die wollten, dass ich mit die zu eine Schule zusammen bin. (Schülerin 42,2)

... haben die dann einfach gesagt, ehm: „Tut mir leid“, und ehm, „Ist schade, aber wir werden trotzdem Freunde bleiben.“ (Schülerin 43,2)

Von den neun beschämten Kindern verschweigen fünf ihren neuen Status als Sonderschüler/in. Nur eine Schülerin bekennt sich dazu. Drei machen dazu keine explizite Aussage.

Ich sag immer, ich geh zur Hauptschule, sag ich. (Schülerin 41,2)

Und unsere Lehrerin hat das auch nicht verraten und dann, ehm, wusste keiner. Ich hab einfach gesagt, was meine Mutter hat gesagt, ich geh einfach. „Auf welche Schule gehst du?“, dann sag ich: „Auf Hauptschule W.“ Einfach, sonst wär mir das peinlich, wenn die das wüssten. (Schüler 40,2)

Fazit:

Die „GU-Kinder“ unterscheiden sich nicht grundsätzlich von den anderen untersuchten Gruppen bezüglich der Erfahrung von Beschämung, Ausgrenzung und Stigmatisierung beim Wechsel von der Grundschule zur Sonderschule. Auch sie reagieren mehrheitlich darauf mit Verschweigen und Verleugnen des Sonderschulstatus.

Was allerdings überrascht, ist das schlechte soziale Klima in den Integrationsklassen und das überwiegend ausgrenzende Verhalten der Mitschüler/innen gegenüber den „GU-Kindern“ beim Wechsel zur Sonderschule.

Dieser Befund weicht in seiner Tendenz völlig ab von den Erkenntnissen der wissenschaftlichen Begleitforschung zur gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder (Wocken/Antor 1987, Maikowski/Podlesch 1988, Dumke et al. 1989). Die umfangreiche Forschung hat u.a. erbracht, dass die „Integrationskinder“ im Durchschnitt nicht weniger beliebt sind als die übrigen Kinder der Klasse und in einem guten sozialen Klima lernen. „Soziale Zurückweisung erfolgt in Integrationsklassen vor allem dann, wenn Kinder (meist Jungen) aggressiv sind“ (Preuss-Lausitz 1993, 134).

An späterer Stelle wird versucht, unter dem Untersuchungsaspekt „Die Grundschule aus der Wahrnehmung der ‚Seiteneinsteiger/innen‘“ diese Diskrepanz aufzuklären.

7.5.3 Die „Wohlfühleffekte“ der Sonderschule

Um festzustellen, wie die Sonderschule in ihrer pädagogischen Arbeit von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen wird, wurden die Interviewten aufgefordert, die Sonderschule mit der/den abgebenden Schule(n) zu vergleichen. Für die „Sonderschüler/innen“ gibt es diese Vergleichsmöglichkeit nicht, deshalb konnten sie sich lediglich dazu äußern, wie sie sich als Schüler/innen der Sonderschule fühlen.

Von den vier „Sonderschülerinnen“ und „Sonderschülern“, die sich im Interview als solche zu erkennen geben, äußert nur der Junge, der sich auch zu seinem Sonderschulstatus offen bekennt, dass er sich an der Sonderschule wohlfühlt. Ein anderer Junge aus der Abschlussklasse macht sich große Sorgen wegen seiner Zukunft im Anschluss an die Schule und diese bestimmen auch seine Befindlichkeit. Aus dem Bericht eines Mädchens lässt sich entnehmen, dass sie erhebliche Schwierigkeiten mit der Schulordnung hatte und noch hat. Aktuell ist sie wegen Alkoholkonsum mit der Schulordnung in Konflikt geraten. Sie hat des-

halb zwei Klassenkonferenzen gehabt. Sie berichtet von „Stress“ mit ihrer Freundin, die auch über sie „lästert“. Die zweite Schülerin würde lieber eine „andere“ Schule besuchen:

Ja, am liebsten würde ich auch auf eine andere Schule gehen, aber da hab ich hier so viele Freunde, deswegen wollte ich manchmal nie von der Schule gehen, weil ich die vermissen würde. (Schülerin 32,2)

Von einer großen Begeisterung für die Sonderschule als Ort des Lernens und Lebens kann bei den „Sonderschülerinnen“ und „Sonderschülern“ insgesamt nicht die Rede sein.

In den Augen der beschämten wie der nichtbeschämten „Seiteneinsteiger/innen“ schneidet dagegen die Sonderschule im Vergleich zu der Grundschule und den weiterführenden Schulen in der Bewertung sehr gut ab. Den Schulen des Regelschulsystems stellen sie ein schlechtes Zeugnis aus. Kritische Äußerungen zur Sonderschule finden sich relativ selten:

Meine Gedanken waren: Hoffentlich wird das dahinten besser und ich fühl mich da wohl und die Lehrer sind hoffentlich korrekt. Meine Schwestern waren hier auch drauf. Die haben gesagt: „Das ist ganz gut hier, du wirst dich richtig wohl fühlen.“ Da hab ich mich auch hier wohl gefühlt, sofort ersten Tag. (Schüler 21,2)

Zwischen den verschiedenen Gruppen der „Seiteneinsteiger/innen“ lassen sich keine grundsätzlichen Unterschiede in der positiven Wahrnehmung der Sonderschule feststellen. Allerdings sind es auch hier wieder die Migrantinnenmädchen, die sehr *emotional* ihre *positiven Erfahrungen* mit der Sonderschule beschreiben. Eine Migrantin, die kurz vor der Schulentlassung steht, äußert sich enthusiastisch über ihre Lehrerin:

Ich kann meine Lehrerin anrufen, dass ich Probleme habe und so erzählen. Und bei Hausaufgaben ich frag immer nach, wenn alle rausgehen. Ich frag noch mal nach, wie das geht. Dann erzählt die noch mir halbe Stunde. Vielleicht hat die auch was zu tun zu Hause. Man weiß ja nicht, vielleicht hat die Kinder. Kinder kommen, die haben Hunger und so. Aber die ist nicht so. Die will nur mit uns hier bleiben, denk ich mal. Und für mich ist das auch schwer, die zu verlassen hier, nächste Woche. Ist voll schwer. Die ist wie meine zweite Mutter geworden. Sag mal, ehrlich. (Schülerin 27,2)

Als Kontrast zu den früheren Schulerfahrungen stellen die meisten ihre *positive Beziehung zu den Lehrerinnen und Lehrern* an der Sonderschule heraus:

Die Lehrer sind hier nett zu uns. Wir können über alles mit denen reden. Da konnten wir das nicht machen, aber hier können wir das machen. Hier ist eigentlich viel besser als auf der Hauptschule. (Schüler 23,2)

Ja, hier kann man mit Lehrern reden und so, die nehmen sich auch Zeit für uns und jetzt so was. Und die regeln auch die Sachen. Wenn jetzt jemand

verkloppt werden soll, kommen die auch. Und auf den anderen Schulen so nicht halt. Die haben sich nicht viel Zeit für uns genommen und uns eigentlich nur die ganzen Sachen gegeben und sollten machen. Und sich auf ihren Pult gesetzt und sollten eigentlich nur zu denen kommen. Da hat diese Schule einen Vorteil. (Schüler 5,2)

Neben der guten Beziehung zu den Lehrerinnen und Lehrern der Sonderschule wird von allen am häufigsten betont, dass sie an der Sonderschule *feste Freunde* gefunden haben.

Also, ich versteh mich hier besser, ich hab hier auch mehr Freunde gefunden und, ehm, ja und meine schülerischen Leistungen sind auch besser geworden. (Schüler 17,2)

Ja, Freundschaften habe ich ja jetzt ziemlich viele. Ich kenne eigentlich die halbe Schule. Ja und halt Freizeit, treffe ich mich auch meistens mit denen. (Schüler 19,2)

Freundschaft steht für *Zusammenhalt* und *Verständnis*. In diesem Sinne äußern sich die Schülerinnen positiv über die Sonderschule:

Erst habe ich so gedacht, dass die mich hier auch weiter ärgern werden, weil ich irgendwie schlechte Noten schreibe oder so. Aber das ist hier total anders, weil manche sind genauso gut oder genauso schlecht wie andere. Und das ist einfach besser, weil die verstehen einen einfach. Hier kriegt man viel mehr Freunde, weil die, weil die, fast ... die meisten haben so was auch durchgemacht wie ich oder manche auch nicht, aber die verstehen das einfach. (Schülerin 10,2)

Und wenn ich hier nicht zur Schule gehe, fragen die auch, warum. Und wenn ich dann mal sag: „Ich hab Schule geschwänzt“, dann sind die sauer auf mich. Dann gehe ich lieber zur Schule und lerne als Schule zu schwänzen und nicht zu lernen. Ich will ja auch eine Ausbildung machen. (Schülerin 24,2)

... wenn ich jetzt Probleme habe oder wenn mich jemand verkloppen will, dann fragen die immer. Oder wenn ich so, sag ich mal, nicht so lächerliche Gesicht habe, dann verstehen die auch, wenn ich Probleme habe. Ich hab auch Migräne, dann verstehen die auch, dann kommen die: „Was hast du? Ja, passiert nix, das erleben alle Leute“, und so, „das wirst du schaffen.“ Ja, ist voll schön für mich, Freundschaften. (Schülerin 27,2)

Die Schüler/innen sehen auch einen Zusammenhang zwischen ihrem *Wohlbefinden* und ihren *persönlichen Lernerfolgen* an der Sonderschule. Positiv stellen sie heraus: das *langsamere Lerntempo*, den *vereinfachten Lernstoff* und insbesondere die Bereitschaft der Sonderschullehrer/innen, sich *individuell* auf die einzelnen einzustellen:

Ich kann mir hier besser, also besser konzentrieren. Also, meine Lehrerin hat mir auf der Grundschule nur alles einmal erklärt. Einmal für alle Kinder erklärt. Wer dann nicht mitkommt, der hatte da halt Pech. Und hier wird alles mehrmals erklärt, auch langsam erklärt. Und es ist einfach viel besser, so mit alles. (Schülerin 10,2)

Sie nehmen sich auch in der Rolle als Lernende positiv wahr und verweisen stolz auf ihre Lernfortschritte:

Also, ich habe da lesen gelernt, alles und so, und rechnen. Jetzt bin ich ja richtig gut, jetzt kann ich ja fast eigentlich alles. Also, lesen, schreiben, rechnen. Alles eigentlich jetzt, seit ich auf der Schule gekommen bin, ja. (Schülerin 7,2)

Und ja, hier bin ich eigentlich auch gut. Ich habe alles kapiert, aber das war zwar leicht, aber ich hab alles kapiert. So was ich in der dritten Klasse nicht kapiert habe, habe ich hier alles kapiert so. Ja. Und, ehm, ... Fünfte war das auch eigentlich o.k.. Sechste war sehr gut, ich war Klassenbeste. Ich habe mich so gefreut, mein Zeugnis war gut, mein Vater hat sich gefreut und so. (Schülerin 9,1)

Und jetzt wird es besser, jetzt versuche ich richtig zu lesen, jetzt lese ich mehr in der Schule, jetzt traue ich mich auch mehr, was ich früher nicht gemacht habe. (Schülerin 1,1)

Nur ein Schüler ärgert sich darüber, dass er in Mathematik mit zu einfachen Aufgaben konfrontiert wird, und sieht sich als unterfordert an.

Die positiven Aussagen über ihr Wohlbefinden, über ihre Selbstwahrnehmung als Schüler/innen und über ihre Lernleistungen an der Sonderschule haben bestimmte Voraussetzungen: Die große Zustimmung zur Sonderschule vollzieht sich vor dem Hintergrund der negativen Erfahrungen im Regelschulsystem. Beispielhaft dafür steht diese beeindruckend klare Aussage einer Migrantin über ihre Außenseitersituation an der Grundschule:

Dann bin ich auf diese Schule gekommen und da hatte ich viel Spaß, weil ich wusste, dass die mich hier nicht hänseln, dass die alle gleich sind so wie ich, die gleichen Kinder. Und ich hatte viel Spaß, ich habe viel gelacht hier auf dieser Schule, was ich an der anderen Schule nicht gemacht habe. Ich habe hier sehr viel gelacht. Ich habe richtig nette Lehrer und ich habe auch viele nette Freunde. Und das finde ich am besten, dass die mich hier nicht hänseln, weil ich habe Angst, dass die mich hänseln. Ich habe so eine Angst gehabt früher. Ich habe immer geheult in jeder Ecke, weil die mich immer gehänselt haben. Und wie ich auf diese Schule gekommen bin, das erste Mal, wo ich gelesen habe, habe ich mich nicht getraut, weil ich wusste, wenn die mich wieder auslachen ... Nachher habe ich das versucht und keiner hat mich ausgelacht. Das war

das Schönste. Ich habe mich richtig gefreut, ich habe gelacht. Und jetzt wird es besser, jetzt versuche ich richtig zu lesen, jetzt lese ich mehr in der Schule, jetzt traue ich mich auch mehr, was ich früher nicht gemacht habe. (Schülerin 1,1)

Diese Schülerin, die so *enthusiastisch* über die Sonderschule und ihre Lernerfolge dort spricht, *schämt sich ihres Sonderschulstatus* und greift auf die *Verleugnung* als Art der Schambewältigung zurück. Und so verhält es sich auch mit den meisten anderen. Die meisten wissen auch, dass ihre positiven Leistungen innerhalb der Sonderschule den Vergleich mit den Leistungen anderer Schüler/innen an anderen Schulformen nicht aushalten.

Die „GU-Kinder“, die ja gerade erst in die Sonderschule eingetreten sind und vorher schon eine sonderpädagogische Unterstützung an der Grundschule hatten, teilen die positive Einschätzung der Sonderschule. Den Interviewten ist ihre Erleichterung darüber anzumerken, dass sie dem Leistungs- und Konkurrenzdruck nicht mehr ausgesetzt sind:

Also, da hat mir hier die Schule, meine Klasse gefallen. Weil bei der anderen war halt, hatte ich nur schwierige Aufgaben als hier. (Schülerin 35,2)

Hier gefällt mir das besser, weil wir neu anfangen. Und in der Grundschule, da haben die das mit Hunderter und so was schon in der zweiten Klasse gemacht. Das fand ich nicht so toll. Ja, weil mir das ein bisschen schwer gefallen ist. Ja. (Schülerin 37,2)

Den Schülerinnen und Schülern aus Integrationsklassen gefällt auch besser, dass sie von den Lehrern und Lehrerinnen der Sonderschule *mehr Unterstützung* und *Zuwendung* erfahren:

Also in die alte Schule bin ich überhaupt nicht gerne gegangen. Hier hab ich alles ganz gerne, hab ich viele Freunde, hab ich gefunden. Ja ... Die helfen hier besser und auch so. Also, in der alten Schule da hatte ich eine Lehrerin, die Frau D.. Die war richtig, richtig streng, war die. Und hier sind die ganz nett. (Schülerin 41,2)

Im direkten Vergleich mit der Sonderschule kommt auch bei den „GU-Kindern“ die Grundschule nicht gut weg. Ihre Bewertung des *gemeinsamen Lernens* in der Grundschule *widerspricht* den Befunden über das gute Lernklima, das die *Integrationsforschung* in ihren wissenschaftlichen Begleitstudien zum GU ermittelt hat (Preuss-Lausitz 1993, 133f.). Die Tatsache, dass „GU-Kinder“ der Sonderschule den Vorzug geben, ist erklärungsbedürftig und soll an späterer Stelle aufgegriffen und reflektiert werden.

In einem Punkt aber ziehen die „GU-Kinder“ die Grundschule der Sonderschule vor. Es gibt dort *weniger Gewalt* als an der Sonderschule:

Auf der Grundschule war keine Kloppe, aber hier immer. (Schüler 39,2)

Fazit:

Die „Sonderschüler/innen“ geraten nicht ins Schwärmen, wenn sie über ihre Schule sprechen. Ihre Reaktionen deuten darauf hin, dass die Sonderschule ihre Vorzüge für die Schüler/innen erst im direkten Vergleich zu den allgemeinbildenden Schulen entfalten kann. Damit wird das Scheitern in dem Regelschulsystem zu einer Voraussetzung für das positive Erleben der Sonderschule.

Der „Schonraum“ Sonderschule entlastet die „Seiteneinsteiger/innen“ mit seiner reduktionistischen Didaktik und Methodik (Wocken 2005) von dem Leistungs- und Konkurrenzdruck, den sie im Regelschulsystem erfahren und erlitten haben. Sie erzeugt so Wohlfühleffekte und ermöglicht positive Selbstwahrnehmungen auch im Leistungsbereich. Allerdings beruht die positive Selbsteinschätzung der individuellen Lernleistungen auf dem Bezugsgruppeneffekt. Objektiv wird, wie empirische Untersuchungen u.a. von Wocken (2000) nachweisen, der Leistungsabstand zu Schülern und Schülerinnen des Regelschulsystems im Laufe der Sonderschulzeit immer größer.

Die Zugehörigkeit zur Sonderschule erzeugt aber nicht nur Wohlfühleffekte, sondern auch Schameffekte. Die meisten Schüler/innen schämen sich, weil sie gesellschaftlich „nur“ Sonderschüler/innen sind. Damit ist die paradoxe Situation beschrieben, in der sich emotional die Mehrzahl der Sonderschüler/innen an der Sonderschule für Lernbehinderte befindet. Sie fühlen sich wohl in einer Institution, zu der sie sich aus Scham mehrheitlich nicht oder nur eingeschränkt öffentlich bekennen können. Identifikation mit und Distanzierung von der Sonderschule gehören ganz offensichtlich zu den widersinnigen Anpassungsleistungen an die Rolle des Sonderschülers/der Sonderschülerin innerhalb und außerhalb des „Schonraums“.

Dies bleibt nicht ohne Folgen für ihr Selbstkonzept. Die Auswertung der schriftlichen Befragung erbrachte Hinweise auf die Instabilität der Selbstwahrnehmung (vgl. Kapitel 6). In den paradoxen Selbstaussagen der Schüler/innen über ihre Zufriedenheit, die in der schriftlichen Schüler- und Lehrerbefragung sichtbar wurden, bildet sich das hier beschriebene Situationsparadoxon ab. Es besteht darin, dass an die Sonderschulsituation sowohl Wohlfühleffekte als auch Schameffekte gebunden sind. Welches krankmachende Potenzial sich in dieser Konstellation für die Betroffenen verbirgt, wäre eine wichtige, noch aufzuklärende Forschungsfrage.

7.5.4 Gewalt an der Sonderschule

Es ist davon auszugehen, dass die SfL der schulische Ort ist, wo Gewalt am *häufigsten* und *ausgeprägtesten* vorkommt.

Auffällig ist, dass das Thema *Gewalt an der Sonderschule* fast *ausschließlich* von den „GU-Kindern“ angesprochen wird, wenn sie die Schulverhältnisse an der Sonderschule mit denen an der Grundschule vergleichen. Sie verbinden im übrigen Gewalttätigkeit und Gewaltbereitschaft ausschließlich mit den Jungen. Eine Erklärung ist, dass die „GU-Kinder“ im Gemeinsamen Unterricht für die Wahrnehmung von Gewalt in Interaktionen besonders sensibilisiert worden sind. Diese Beobachtung wird von der Integrationsforschung bestätigt und als Ausdruck der *Überlegenheit* des *Gemeinsamen Unterrichts* gegenüber der *separierenden Förderung* gewertet (Schöler 1998b).

Wie Gewalt wahrgenommen wird, hängt sicherlich auch davon ab, welche Gewalterfahrungen die einzelnen in die Schule mitbringen. Da wissenschaftlich belegt ist, dass die Mehrzahl der Schüler/innen an der SfL *Gewalterfahrungen außerhalb der Schule* gemacht hat, kann ein *Gewöhnungseffekt* angenommen werden.

Außer den „GU-Kindern“ sprechen nur die beiden Schüler mit einem positiven Selbstkonzept das Thema an:

Was mich überrascht hat, war damals, wo noch andere Schüler hier waren, die ... Gewaltbereitschaft. ... Also, war ziemlich viel Gewalt und so. Auf der Grundschule war alles friedlich und so. Ich hatte niemals Schlägerei dement-sprechend. Und dann kam ich hierher und das hat mich dann ziemlich geschockt, wie das hier so war. (Schüler 16,2)

Der große Unterschied war, dass, ehm, ... weiß ich nicht. Hier auf der Schule, da halten wir nicht zusammen, da sind wir manchmal auch wie Feinde. Und auf der Grundschule waren manche, die haben zusammengehalten wie eine Gruppe, also wie eine Familie. Waren immer zusammen, haben sich gegenseitig geholfen und so ... Und hier ist das, und – sagen wir mal so – hier war das so nicht, dass die so richtig zusammengehalten haben. (Schüler 12,2)

Ihr *positives Selbstkonzept* befähigt sie vielleicht auch dazu, ohne *Beschönigung* und *Selbsttäuschung* ihre Lage an der Sonderschule wahrzunehmen, und dazu gehört eben auch die Wahrnehmung von Gewalt im Schulalltag. Dann wäre z.B. die ausschließlich positive Beschreibung eines der beiden „Schulwanderer“, der dieselbe Schule besucht, aber durch seine Abschlungen sehr beschämt wurde und sich nicht als Sonderschüler bekennt, eventuell als *Verdrängungsleistung* zu bewerten:

Auf der Schule ist alles hier ruhiger. Also, hier gibt es keine Schlägereien. Hier machen einfach alle mit. Die Klasse ist ruhig, die Klasse ist nicht so groß. Hier kriegt man nicht sofort einen Anschiss. Hier wird man einfach gerecht behandelt, finde ich.

Fazit:

Es ist nicht eindeutig zu entscheiden, warum die Schüler/innen mehrheitlich das Gewaltproblem an den Sonderschulen nicht ansprechen. Sicher gilt, dass Gewalt als fester Bestandteil des sozialen Umgangs in der Sonderschule die Kehrseite zu den „Wohlfühleffekten“ der Sonderschule darstellt und das allzu idyllische Bild vom „Schonraum“ der Sonderschule korrigiert.

7.5.5 Die Grundschullehrer/innen in der Wahrnehmung der Schüler/innen an Sonderschulen

Nur wenige Schüler/innen, die als „Seiteneinsteiger/innen“ irgendwann zur Sonderschule wechseln mussten, sprechen positiv über ihre Grundschullehrer/innen:

Ja, die Lehrer haben mir viel geholfen dabei und die Kinder auch. Haben mich auch gut verstanden, und ich hatte ja so viele Schwierigkeiten, aber ist alles gut gelaufen dabei. (Schülerin 7,2)

Ja, der hat mich auch unterstützt und der hat auch den anderen gesagt, dass die mich nicht immer ärgern sollen, dass sie mich einfach so akzeptieren sollen, wie ich bin. Und dann haben die das auch nach einer Zeit akzeptiert. (Schülerin 10,2)

...meine Lehrerin auf der Grundschule hat gekämpft, dass ich da bleibe, richtig, hat sich richtig eingesetzt. Aber es hat nichts gebracht. (Schüler 16,1)

Die schlechte Lehrerbeziehung der meisten „Seiteneinsteiger/innen“ drückt sich häufig in einfachen Feststellungen aus wie:

Also, mit den Lehrern, da kam ich nicht so klar, weil die mich einfach nicht leiden konnten oder irgendwie so was. (Schüler 17,2)

Lehrer/innen werden auch in schwierigen Situationen nicht unterstützend wahrgenommen:

Und dann habe ich halt zum Lehrer gesagt: „Die verkloppen mich eigentlich jeden Tag.“ Und dann haben die Lehrer halt, ... habe ich denen das ein paar Mal gesagt, die haben nichts unternommen. Und dann hat meine Erzieherin, hat dann halt gesagt: „Jetzt wirst du auf eine andere Schule geschickt, weil die nix unternommen haben.“ (Schüler 5,1)

Die waren für mich nicht, ... die waren immer streng zu mir, ich musste manchmal immer raus und so. Ja und dann, wo ich am Anfang der Schule kam, wo ich eingeschult wurde, da war mir schon klar, dass ich, ... ich habe mir schon einen Freund dann geholt, da war mir schon klar, dass ich mit den Lehrern nicht so gut klar komme, am ersten Tag da. (Schüler 2,1)

Von Beschämung und Ausgrenzung durch Lehrer/innen berichten besonders explizit die Schüler/innen mit Migrationshintergrund:

Da in Grundschule hab ich nur meine Klassenlehrerin nicht gemocht, weil die war streng zu mir. Die meinte, dass ich nicht alles können kann und so, dass ich nicht alles schaffen kann. (Schülerin 27,2)

Meine Lehrerin hat mich nicht akzeptiert. So, wie soll ich das sagen, so, ... ich, meine Eltern haben versucht, dass ich auch sitzen bleiben kann. Ich war eigentlich in Mathe so schlecht, aber in Deutsch war ich eigentlich gut, eh. Und unsere Lehrerin so: „Nee, ich will nicht, dass die so sitzen bleibt, die soll sofort Sonderschule gehen.“ (Schülerin 9,1)

Der hat mich mal doof angemacht, der hat mich mal angeschrieen ohne Grund und so. Zum Beispiel, wenn ich fünf Minuten zu spät kam in die Klasse. Der hat gesagt: „Jetzt musst du zwei Stunden draußen bleiben.“ Als Strafe musste ich mal zwei Stunden draußen bleiben, konnte kein Mathe mitmachen, schlechte Noten und so. (Schüler 23,2)

Auch ausländerfeindliches Lehrerverhalten nehmen sie wahr:

...aber ich hatte eine Lehrerin, die war nicht so ganz nett, die mochte so keine Ausländer. Leider hat sie mich so angeschrieen und so alles. Und Freunde habe ich erst nie gefunden, weil die denken, was soll man mit einem Ausländer anfangen. Und danach war das ein bisschen traurig. Ich wollte nicht mehr in diese Schule. Dann habe ich mich in der anderen Schule angemeldet. Die andere Schule war besser. (Schüler 22,2)

Fazit:

Angesichts der unstrittigen Bedeutung, die den Lehrerinnen und Lehrern für das Wohlbefinden in der Gruppe, für das Lernverhalten und die Lernentwicklung zukommt (vgl. Preuss-Lausitz 2004), ist es alarmierend, dass die Kinder, die es ohnehin aufgrund familiärer Verhältnisse und gesellschaftlicher Lebenslagen schwer haben, ihre Lehrer/innen mehrheitlich eher als Belastung denn als Unterstützung wahrnehmen. Das gilt besonders für Kinder mit Migrationshintergrund.

Die Aussagen der Kinder enthalten einen dringenden Appell, die Grundschule zu einem Ort des Zusammenlebens und -lernens zu entwickeln, wo wirklich alle Kinder erwünscht sind und anerkannt werden. Dieser geht sicherlich an die Adresse einzelner Pädagogen, die sich unangemessen verhalten. Aber er richtet sich vor allem an die Adresse derer, die die Schule als ganzes System auf den verschiedenen Ebenen zu verantworten haben: das Lehrerkollegium, die Schulleitung, die Schulaufsicht und nicht zuletzt die Bildungspolitik.

Trotz nachweislicher pädagogischer Reformen für eine „kindorientierte“ Schule, die die Grundschule gegenüber den weiterführenden Schulen pädagogisch überlegen macht, haben Kinder aus der Mittelschicht dort weiterhin bessere Chancen als Migranten und sozial benachteiligte Kinder. Dies hängt ursächlich zusammen mit dem Mittelschichtbias des Schulsystems (vgl. Kapitel 2), mit der institutionellen Diskriminierung, die darin besteht, dass für alle Kinder mit ungleichen Lernausgangslagen gleiche Mitgliedschaftsbedingungen gestellt werden (vgl. Kapitel 4) und mit den fehlenden Förderstrukturen in einem immer noch viel zu kurz bemessenen Halbtagschulsystem. Am folgenreichsten für die Grundschule ist jedoch ihre Einbettung in ein selektives Schulsystem, das „kontinuierliche Auslese, in der Absicht, Homogenität herzustellen“, betreibt (Tillmann 2004, 17). Damit werden „eindimensionale“ traditionelle Unterrichtskonzepte, die sich immer gleichzeitig an alle Schüler/innen mit demselben Stoff und denselben Leistungsanforderungen richten, stabilisiert. Ein konsequentes individualisierendes Lernen und Lehren wird verhindert. „Die Verantwortung für diejenigen, die bei dieser ‚Gleichbehandlung‘ nicht mitkommen, die sich als ‚schwache Schüler‘ erweisen kann in unserem System der Lehrer ... durch Sitzenlassen und Abschulung abgeben“ (ebd., 17).

Auch die Elternwahrnehmung (vgl. Kapitel 8) geht dahin, dass an der Grundschule ein an das einzelne Kind und sein Lernen angepasstes Unterrichtskonzept zu kurz kommt.

7.5.6 Die Grundschule in der Wahrnehmung der sonderpädagogisch geförderten Kinder im Gemeinsamen Unterricht

An verschiedenen Stellen wurde deutlich, dass die „GU-Kinder“ zu einem großen Teil in ihren *Integrationsklassen* *beschämt* wurden und insgesamt *wenig sozial integriert* zu sein schienen. Da diese Erfahrungen abweichen von den Ergebnissen, die die Integrationsforschung über die integrative Förderung von Kindern mit Behinderungen in den Schulversuchen ermittelt hat, stellt sich die Frage nach den Gründen.

Die Interviews geben durchaus Aufschluss darüber. Die Kinder berichten über eine Organisationsform sonderpädagogischer Förderung, die *bewährten pädagogischen Konzeptionen* und *Formen des Gemeinsamen Unterrichts* von Kindern mit und ohne Behinderungen *geradezu entgegengesetzt* ist. Die sonderpädagogische Förderung geschieht nach den Darstellungen der Kinder ausschließlich in *additiver* Weise und wird *nicht als Teil des Klassenunterrichts* erlebt: Integration kann sich aber erst dann erfolgreich entwickeln, „wenn sie als Bestandteil eines umfassenderen Schulentwicklungsprozesses verstanden wird, der auf einen entwickelteren Umgang mit Heterogenität abzielt“ (Lütje-Klose et al. 2005, 93):

Also ich war dann vom Unterricht weg. Dann bin ich zur Hilfelehrerin ...
(Schüler 36,2)

Also, wir haben das wiederholt in Mathe. Und dann musste ich, ehm, wenn die andren Schüler Mathe hatten oben in unserer Klasse, dann bin ich und G. runtergegangen mit der Lehrerin und haben da Mathe gemacht mit Zehner und Einer und ja. Und da haben wir auch manchmal gespielt. Wir hatten schon einen eigenen Raum. (Schülerin 43,2)

In meiner alten Klasse das waren 32 Kinder und da konnte die nicht immer zu jedem einzelnen kommen. Ja, da musste die mit mir immer rausgehen und mir dabei einzeln helfen, denn es war ja auch sehr laut. (Schüler 40,2)

Die Darstellungen der Kinder ergeben kaum Anhaltspunkte dafür, dass sich der *Klassenunterricht* pädagogisch an den *individuellen* Bedürfnissen *aller* Kinder *orientiert*. Meistens fühlen sich die „GU-Kinder“ im Unterricht überfordert.

Für die *Behandlung sozialer Konflikte*, die die „GU-Kinder“ in ihren Klassen persönlich erleben, sind offensichtlich die folgenden Beispiele aus den Interviews für das Lehrerhandeln typisch:

Die (Lehrer) haben mir einfach gesagt, dann denk einfach nicht dran und hör auch nicht zu. Dann hören sie dann irgendwann später auf. Und das haben sie dann auch gemacht. (Schülerin 37,2)

Als die Lehrerin gesagt hat, ich geh Sonderschule, haben alle mich Sonderschülerin genannt, haben die alle Ärger bekommen. Die mussten einen Text schreiben für mich, damit das nicht mehr passiert. Ja. (Schülerin 41,2)

Werden soziale Konflikte *vorzugsweise* zum Gegenstand von *Ermahnungen* und *Ordnungsmaßnahmen* gemacht, ändert sich das Verhalten der Betreffenden höchstens *vordergründig* und passt sich bestenfalls den *Erwartungen* der Lehrer/innen an. Das offensichtlich *scharfe Konkurrenzklima* in den Grundschulen, in denen die *soziale Anerkennung* durch Mitschüler/innen an die *Leistung gebunden* ist, wird so nicht verändert. Dem kann von der Schulseite begegnet werden durch die Orientierung „an allgemeinen Qualitätskriterien ‚guter‘ und zukunftsfähiger Schulen“, wie sie u.a. von Preuss-Lausitz (2001) definiert worden sind (ebd., 45ff.).

Fazit:

Die Darstellungen der Kinder entsprechen der integrativen Praxis an vielen Standorten in NRW. Unter den politischen Rahmenbedingungen von großen Grundschulklassen und wenigen sonderpädagogischen Förderstunden pro Kind sind pragmatische Modelle der äußeren Differenzierung entstanden. Dabei zeigt sich aber, dass eine sonderpädagogische Einzelunterstützung von Kindern außerhalb des Klassenraums ohne Veränderung des gesamten pädagogischen Unterrichtskonzeptes nicht zu einer Veränderung des Lernklimas und der Lernkultur führt, in der jedes Kind anerkannt und respektiert wird. Es fehlt die „gute Ordnung“, wie Prengel (2005) es nennt.

Die negativen Erfahrungen der „GU-Kinder“ in den Interviews entsprechen den Untersuchungsergebnissen von Haeblerlin (1991a) in der Schweiz. Auch er konnte feststellen, dass eine ambulante Versorgung von Kindern mit Sonderpädagogen und eine separate Förderung zur Verstärkung von Ausgrenzungseffekten innerhalb der Klasse führen.

Die Integrationsforschung hat sich den Verdienst erworben, dass sie fundierte schulpädagogische Schlussfolgerungen aus langjährigen wissenschaftlichen Beobachtungen gezogen hat, und zwar sowohl für die Grundschule als auch für die Sekundarstufenschule (Heyer et al. 1994, Preuss-Lausitz 1998, Preuss-Lausitz 2003). Sie kommen in den Grundschulen, die hier angesprochen sind, u.a. aus den genannten Gründen nicht zum Zuge.

7.5.7 Die Rolle der Freundinnen und Freunde

Die meisten Sonderschüler/innen haben *keine guten Freunde in der Grundschule gehabt*, sondern sie erst *später in der Sonderschule gefunden*. Dies mag auch erklären, *warum die Sonderschule trotz des stärker ausgeprägten Gewaltklimas positiv erlebt wird*.

Von 34 Seiteneinsteigern und Seiteneinsteigerinnen berichten 12 von ihrer Außenseiter-situation in der Grundschule:

Ich wurde auf der Schule immer verkloppt, weil die mich irgendwie nicht gemocht haben oder so. (Schüler 5,2)

Dann war ich auch mehr oder weniger die Außenseiterin so in der Klasse und habe fast nur alleine auf dem Schulhof rumgestanden. Und dann zweites

Schuljahr, ehm, das war ein bisschen besser, weil die mich alle akzeptiert haben. Und dann habe ich dann noch ein bisschen das dritte Schuljahr gemacht und dann bin ich runter. (Schülerin 10,1)

Wie sie zur Außenseiterin geworden ist?

Also die erste Klasse, die habe ich woanders gemacht, weil, ... an einer anderen Schule, einer anderen Grundschule. Und dann sind wir umgezogen, dann wieder auf einer anderen Schule gemacht. Und durch den Wechsel und dadurch bin ich nicht mitgekommen. Und halt so hatte ich nicht mehr viele Freunde. Ich hatte eine Freundin da. Und wenn wir mal Streit hatten, hatte ich halt gar keinen. Und dann habe ich da auch alleine rumgesessen oder so. Und dann habe ich mich auch öfters mit meiner Freundin und so gestritten und so manchmal richtig gekloppt und bis dann auch meine Eltern kommen mussten und alles. Und da wurde ich mehr oder weniger zur Außenseiterin. (Schülerin 10,2)

Zu den 12 Kindern mit Außenseiterstatus gehören zwei Migrantinnen und vier Migrantenjungen:

Wir sind umgezogen, da bin ich andere Grundschule. Da war ich auch da. Da hab ich mich auch erst mal einen Tag, zwei Tage nicht so gut gefühlt. Und danach nach drei, vier Wochen hab ich mich nicht wieder gut gefühlt. Es war nicht gut mehr da. Die haben mich da fertig gemacht, so bisschen. War bisschen schwer für mich da. (Schüler 21,1)

Ein Mädchen hat unter ihrem Außenseiterstatus als Ausländerin an der Grundschule so gelitten, dass sie die Schule gewechselt hat:

Und Freunde habe ich erst nie gefunden, weil die denken, was soll man mit einem Ausländer anfangen. Und danach war das ein bisschen traurig. Ich wollte nicht mehr in diese Schule. Dann habe ich mich in der anderen Schule angemeldet. Die andere Schule war besser. Ich habe Freunde gefunden und, eh, ich habe Freunde gefunden. (Schülerin 6,1)

Lernschwierigkeiten haben eine Migrantin zur Zielscheibe von unerträglichen Hänseleien gemacht:

In der dritten Klasse, da ist es losgegangen, dass sie mich gehänselt haben. Da haben die mich richtig fertig gemacht und die haben immer gesagt: „Du kannst nicht lesen, du musst auf eine Behinderten Schule gehen.“ Und da war ich immer richtig fertig und ich hatte nie richtig gute Freunde. Ich war immer alleine, ich habe immer alleine gespielt. ... Ja, und dann in der dritten Klasse haben sie mich ein bisschen mehr respektiert. Da musste ich noch einmal sitzen bleiben. (Schülerin 1,1)

Von den zehn „GU-Kindern“ haben drei zumindest zeitweise einen Außenseiterstatus gehabt:

*Ach so, Grundschule. Da hab ich auch erst mal geschämt ...
Weil alle haben mit mir immer nicht geredet und so was, und dann zum Schluss haben die mit mir geredet. (Schüler 39,2)*

Also, die wollten meistens nicht so meine Freunde sein. Weiß ich nicht, warum. Ja, ... deswegen. Ich hatte nicht so viele Freunde. (Schülerin 41,2)

Aber in der Zeit, wo ich dann in der Schule war, ging es mir nicht so gut, weil die mich andauernd geärgert haben. Und auch geschubst und so was. Und das fand ich nämlich nicht so toll. (Schülerin 37,2)

Fazit:

Die Interviews in dieser Untersuchung belegen die besondere Bedeutung, die der Freundschaft in der Schule von Kindern beigemessen wird (vgl. Preuss-Lausitz 1999). Kinder sind ohne Freundinnen und Freunde in der Klasse stark beeinträchtigt in ihrem Wohlbefinden. Außenseiter/in zu sein in einer Lerngruppe, stellt sich als enorme Belastung dar, die unerträglich werden kann. Den meisten Schülerinnen und Schülern, die später zur SfL wechseln müssen, fehlt von Anfang an soziale Anerkennung, die sich über Freundschaft vermittelt. Dass dies kein Zufall ist, belegen Erfahrungen, wonach sozial benachteiligte Kinder weniger Freunde haben. Diesen Zusammenhang hat auch die AWO-Studie über „Armut im frühen Grundschulalter“ (2003, 174) festgestellt.

Gasteiger Klicpera/Klicpera (2001) haben ihrerseits einen engen Zusammenhang zwischen den Schulleistungen und dem sozialen Status eines Schülers/einer Schülerin feststellen können, der in der Grundschule wegen der noch bevorstehenden Schullaufbahndifferenzierung sehr ausgeprägt ist und in den weiterführenden Schulen mit aufsteigenden Klassen sich abschwächt (ebd., 11). Sie haben ebenfalls ermittelt, „dass Schüler mit schwachen schulischen Leistungen weniger mit anderen aus der Klasse lernen und dass sie daher weniger Situationen erleben, in denen Soziales und Schulisches verbunden sind“ (ebd., 12). Insgesamt berichten ihren Untersuchungen zufolge leistungsschwächere Schüler/innen von „deutlichen emotionalen Belastungen“ (ebd., 12).

Freundschaften und gute Beziehungen zu Gleichaltrigen sind eine Basisressource für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung von Kindern. Hier stellt sich die Frage an die pädagogisch Verantwortlichen, welchen Stellenwert sie den Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander beimessen, was sie aktiv zur Verbesserung der Beziehungen und zur Vermeidung von Außenseitersituationen in ihren Lerngruppen tun.

7.5.8 Zur Rolle der Eltern

Die *Lebenslagen* vieler Schüler/innen an der SfL sind auch *familiär* von *starken Belastungen* geprägt (vgl. Kapitel 2 und 4). Darüber geben die Interviews allerdings nur wenig Auskunft.

Dies liegt sicherlich nicht nur daran, dass die familiären Hintergründe nicht direkt Gegenstand der Interviews waren. Wie Wilk (1996) herausfand, tendieren Kinder bei Befra-

gungen dazu, ihre Familie aus den Antworten herauszuhalten. Sie zeigen sich ihren *Eltern* gegenüber *loyal* (ebd., 61).

An einigen Stellen werden Belastungen in der Familie von herkunftsdeutschen Schülerinnen und Schülern kurz angesprochen. Z.B. erwähnt ein Schüler, dass die Zeit der *Trennung seiner Eltern* seine Einschulung überschattet hat. Trennung von der Familie durch *Heimerziehung* bzw. Pflegefamilie werden von einem Schüler und einer Schülerin kurz erwähnt. Es entsteht insgesamt der Eindruck, dass die Familie ein Bereich ist, der von den Schülerinnen und Schülern als *schützenswert* betrachtet wird und deshalb ein *Tabu* ist. Das scheint noch stärker für die Migrantenkinder zu gelten. Nur ein Schüler berichtet ausführlicher über seine Familienbiografie, weil sie ihm Erklärung dafür ist, warum er zur Sonderschule gekommen ist:

Und ganz am Anfang war ich bei meiner Mama und dann hat meine Mama mich, hat mich dann verlassen, sozusagen, hat sie mich im Kinderheim gesteckt. Und dann war ich 2 ½ Jahre im Kinderheim und dann bin ich, ... mit 9 bin ich dann zu meinen Pflegeeltern gekommen. Und dann musste ich natürlich auch die Schule wechseln. Und da ich eigentlich schon so, weiß ich nicht, schon so ein bisschen Probleme hatte, also mit Verhalten, ich bin ja eigentlich nur von der Schule wegen Verhalten. Ja, so bin ich eigentlich gar nicht drauf, wenn alles normal wäre, wäre ich auf Hauptschule oder Realschule oder. (Schüler 5,2)

Die *Häufigkeit des Schulwechsels* vor der Sonderschule ist *groß*. Für eine ganze Reihe von Kindern trifft dies zu. Hier sind bestimmte Veränderungen in den Lebenslagen der Familien meistens ausschlaggebend. *Ehescheidungen, Partnerwechsel, Betreuung durch die Großeltern, Wohnungswechsel aus finanziellen Notlagen* bzw. zur *Verbesserung der sozialen Situation* bilden den Hintergrund dazu. Diese Schulwechsel werden aber von den meisten nur beiläufig erwähnt und *nicht beklagt*, als wären damit keine Belastungen verbunden. Ausnahmen bilden die Fälle, wo der Schulwechsel durch die negative Erfahrung mit einer Schule motiviert ist.

Die große *Bedeutung*, die die Schüler/innen der Sonderschule *ihren Eltern* beimessen, zeigt sich an den Reaktionen auf die Frage, womit man sie am stärksten beleidigen kann. *Wenn die Eltern beleidigt werden, dann trifft sie das schwer*. Das gilt – unabhängig von der Herkunftssprache – für alle.

Fazit:

Auch wenn objektiv die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern belastet sind durch die erschwerten sozialen Lebenslagen, so gilt doch für die Schüler/innen an der SfL, dass sie eine enge emotionale Bindung an ihre Eltern haben und ihnen eine große Bedeutung zukommen lassen. Eltern haben daher großen Einfluss auf ihre Kinder. Dies muss in der Arbeit mit Eltern seitens der Schule, der Hilfeeinrichtungen und der Elternbildung berücksichtigt werden.

7.5.9 Zusammenfassung bisheriger Ergebnisse

Über unterschiedliche Methoden wurde eine empirische Annäherung an subjektive Wahrnehmungen und Erfahrungen vorgenommen, die Schülerinnen und Schüler der SfL im Laufe ihrer Schulzeit gemacht haben. Die *Inhaltsanalyse* der Schülerinterviews erbrachte, dass die aus der *quantitativen Untersuchung* von standardisierten schriftlichen Schülerbefragungen gewonnenen *Hypothesen* in die richtige Richtung weisen und *tragfähig* sind zur Beschreibung der *Belastungswahrnehmungen* und des *Bewältigungsverhaltens* von Schülern und Schülerinnen der Sonderschule für Lernbehinderte.

Danach kann die Sonderschule für sich *lediglich* „Wohlfühleffekte“ verbuchen. Die positive Bewertung des „Schonraums“ Sonderschule und *die positive Selbstwahrnehmung als Schüler/in* innerhalb der Sonderschule *vollzieht sich vor dem Hintergrund der negativen Erfahrungen in der/den abgebenden Schule/n*. Daraus entwickelt sich *kein belastbares Selbstkonzept*, das auch außerhalb des „Schonraums“ Bestand hat. Die *Kehrseite* der „Wohlfühleffekte“ ist die *Gewalt* an Sonderschulen. Sie ist auch ein *Produkt des „Schonraums“* und der extremen *sozialen Homogenisierung* und *Separierung* von Schülerinnen und Schülern mit *erschweren Lebenslagen*.

Der Sonderschulstatus ist *stigmabehaftet* und löst bei den meisten Schülerinnen und Schülern aller untersuchten Schülergruppen *Schamgefühle* aus, die sie als *Belastung* wahrnehmen. Das *Verschweigen* und *Verleugnen* des Sonderschulstatus in sozialen Alltagssituationen ist die *vorherrschende* Form der *Schambewältigung* und ein Hinweis auf ein *gemindertes Selbstwertgefühl*. Nur zwei Schüler von 41 Schülerinnen und Schülern weisen Merkmale eines belastbaren positiven Selbstkonzeptes auf. Die Sonderschule hat mit ihrer pädagogischen Arbeit keinen Anteil daran. Eher müsste man in den beiden Fällen davon sprechen, dass die Schüler trotz der Sonderschule, die sie sehr kritisch bewerten, ein positives Selbstkonzept entwickeln konnten.

Die meisten Schulversager/innen im Regelschulsystem erleben die Sonderschule als *wohl-tuende Entlastung* und *psychosoziale Belastung* zugleich. Der „Schonraum“ stellt für sie eine *paradoxe Situation* dar, weil er sowohl *Wohlfühleffekte* als auch *Schameffekte* erzeugt. Aus der *Bindung* an ihn kann sich schwerlich ein *positives belastbares Selbstkonzept* entwickeln. *Positive Selbstwahrnehmungen im „Schonraum“* bezogen auf das allgemeine und leistungsbezogene Selbstkonzept werden leicht *erschüttert* und *weichen beschämenden Selbstwahrnehmungen* im Urteil der anderen *statushöheren Gruppen außerhalb des „Schonraums“*.

Auch unter dem Aspekt der *Beschämung* erweist sich, dass die *Migrantenkinder* – Mädchen wie Jungen – es *besonders schwer* haben, mit den Belastungen umzugehen, die ihnen durch das deutsche Schulsystem auferlegt werden. Die Sonderschulüberweisung mit der Zuweisung des stigmabehafteten Status *beschämt* nicht nur die davon unmittelbar betroffenen *Kinder*, sondern auch deren *Eltern*. Sie sehen sich und ihre Kinder als Angehörige einer ethnischen Minderheit einer *doppelten Stigmatisierungsgefahr* ausgesetzt und gleichzeitig *diskreditiert* bei ihren *Landsleuten*. Aus *Scham* machen Eltern in vielen Fällen den Sonderschulbesuch zum Familiengeheimnis und erschweren ihren Kindern eine *positive Verarbeitung der eigenen Schamgefühle*.

Während die *Migrantenmädchen* die Tendenz zeigen, *Beschämungseffekte gegen sich zu richten*, kollidiert das *patriarchalisch* geprägte Anerkennungsbedürfnis der *Jungen* so mit ihrer *Beschämung*, dass sie sich eher *negativ abgrenzen* von der *Institution Schule* und auf

aggressive Konfliktbewältigung setzen. Dieser unterschiedliche Umgang kann erklären, warum die Mädchen auf die *Wohlfühleffekte* der Sonderschule stärker reagieren und *günstigere Zufriedenheitswerte* aufweisen als die Jungen (vgl. Kapitel 6). Es steht fest, dass die Beschämung durch den Sonderschulstatus in Verbindung mit dem Schamverhalten der Eltern bei Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund einen nachhaltig negativen Einfluss auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes hat.

Die *negativen Wirkungen* der Sonderschulüberweisung und des Sonderschulbesuchs für das Selbstkonzept, die *nicht* durch die Sonderpädagogik im „Schonraum“ *kompensiert* werden, sind wissenschaftlich erhärtet. Deshalb muss gelten: *Wer an der Praxis der Aussonderung von Kindern und Jugendlichen mit Lernproblemen festhält und ihre separate Unterrichtung und Förderung in Sonderschulen präferiert, hat die Beweispflicht.*

Während der Gemeinsame Unterricht auf seine Wirkungen *breit erforscht* ist und die „wissenschaftlich-untersuchende wie die pädagogisch-praktische Integrationsliteratur vielfach belegt, dass und wie unter Bedingungen von Heterogenität der Lernvoraussetzungen gemeinsames Lernen sowohl motivierend als auch effektiv ist, und zwar für leistungsstarke wie für leistungsschwache Schüler“ (Preuss-Lausitz 2006, 92), *fehlt eine entsprechende wissenschaftliche Leistungsüberprüfung der Sonderschule*. Für die Behauptung, die SfL sei der beste Förderort für die betroffenen Kinder, ist der wissenschaftliche Nachweis zu erbringen, dass die Sonderschule für die Lern- und Entwicklungsprozesse tatsächlich günstig ist. Mit Wocken (2005) ist deshalb von der KMK *eine Langzeitstudie zur Überprüfung der behaupteten und tatsächlichen Wirkungen der Sonderschule* zu fordern.

Auch wenn die *Beschämung durch die Sonderschulüberweisung und den Sonderschulbesuch* gemessen an allen anderen Beschämungen in der Schullaufbahn die *am stärksten und am nachhaltigsten erlebte und erlittene* ist, so sind doch Schülerinnen und Schüler an der Sonderschule für Lernbehinderte in der Regel im *Verlauf* ihrer Schulzeit *vielfachen Beschämungen* ausgesetzt. In der Grundschule erleben sie ihre *frühe Abwertung* im Verhalten von Mitschülern und Mitschülerinnen. Je *konkurrenzorientierter* das Lernklima, desto *stärker* ist auch ihre *Außenseitersituation* in der Lerngruppe.

Die *ungenügende Berücksichtigung der heterogenen Lernvoraussetzungen und Lernentwicklungen* von Kindern auf der Ebene des *Schulsystems*, der *Einzelschule* und des *Unterrichts* führt zu einer frühen *Entmutigung* und *Beschämung*. *Protektive* Faktoren wie *Wohlbefinden*, *freundschaftliche Beziehungen* zu *Gleichaltrigen* innerhalb und außerhalb von Schule und *positive ermutigende Lehrerbeziehungen* finden im Schulalltag zu *wenig pädagogische* Beachtung. Diese Defizite erhöhen das Risiko des Schulversagens, das diese Kinder als sozial benachteiligte Gruppe in hohem Maße mitbringen. Dagegen liegen genügend Erkenntnisse und Erfahrungen vor, wie die Bildungsprozesse von Migrantenkindern und sozial benachteiligten Kindern erfolgreich gestaltet werden können.

Der GU als Alternative zur Sonderschule wird nicht durch die Interviewergebnisse widerlegt. Es werden vielmehr umgekehrt die *Erkenntnisse der Integrationsforschung bestätigt*. Integration bedarf einer *pädagogischen Schulentwicklung*, die den Anspruch *aller* Kinder auf *Gleichheit* und auf *Individualität* ernst nimmt und miteinander verbindet (vgl. auch Hinz 1993).

Die *Defizite im GU* sind *politisch* verursacht. Die Bildungspolitik in NRW und in anderen Bundesländern hat bislang *nichts Erkennbares* dazu getan, die *Qualität* in dem Gemeinsa-

men Unterricht weiterzuentwickeln und zu sichern. Auch nach den PISA-Veröffentlichungen betreibt sie *Integration* nur als *Anhängsel* zu einer *Politik der Separation und Selektion*. Will sich die Bundesrepublik im Kontext der europäischen Länder nicht weiter isolieren, sondern den Weg zu einer *weltoffenen, toleranten und demokratischen Zivilgesellschaft* gehen (Schöler 1998a, 124), tut die deutsche Bildungspolitik gut daran, *Transformationsschritte zur Überwindung der Selektion zugunsten der Förderung von Individualität und Gemeinsamkeit in einer Schule der Vielfalt einzuleiten*.

8. Quantitative und qualitative Elternbefragung

8.1 Die schriftliche Elternbefragung

8.1.1 Konzeption und Durchführung

Im Zusammenhang mit der schriftlichen Befragung von Schülern und Schülerinnen an zwei Sonderschulen für Lernbehinderte wird auch die Elternbefragung eingeplant. Es soll ausdrücklich untersucht werden, ob sich *herkunftsdeutsche Eltern* mit ihren Erfahrungen, Einstellungen und Meinungen zur Sonderschule von *Eltern mit Migrationshintergrund* unterscheiden. Zu diesem Zweck wird erfragt, ob in der Familie Deutsch und/oder eine andere Sprache gesprochen wird. Um der größten Gruppe unter den Migranten die Beteiligung zu erleichtern, wird eine türkische Version des Elternfragebogens unter Mithilfe der RAA erstellt und beigelegt. Eine Differenzierung zwischen Eltern von „Seiteneinsteigern/Seiteneinsteigerinnen“ und von „Sonderschülern/Sonderschülerinnen“ wird dagegen nicht vorgenommen.

Kinder werden als „Briefträger“ eingesetzt. Alle Schüler und Schülerinnen werden gebeten, ihren Eltern einen Befragungsbogen mit einem Anschreiben der Schule zu überbringen und im Falle der Beteiligung ihrer Eltern den ausgefüllten Bogen in einem beigelegten Umschlag wieder im Schulsekretariat abzugeben.

Die zentralen Fragen an die Eltern lauten:

- Wie haben Sie auf die Entscheidung reagiert, dass Ihr Kind die Sonderschule besuchen muss?
- Ist es Ihnen peinlich zu sagen, dass Ihr Kind die Sonderschule besucht, wenn Sie nach der Schule gefragt werden?
- Wie bewerten Sie die Lernanforderungen der Sonderschule an Ihr Kind?
- Wie zufrieden sind Sie mit dem allgemeinen pädagogischen Schulklima an der Sonderschule?
- Wie sicher vor Gewalt fühlt sich Ihr Kind in der Sonderschule?
- Welche Meinung über die Sonderschule trifft aus Ihrer Sicht am ehesten zu?
- Sollten nach Ihrer Erfahrung in Zukunft alle Schüler, die jetzt noch in den Sonderschulen für Lernbehinderte unterrichtet werden, in den allgemeinen Schulen lernen und dort individuell gefördert werden?
- Wie schätzen Sie die Chancen Ihres Kindes auf einen Ausbildungsplatz nach Klasse 10 der Sonderschule ein?
- Welche Möglichkeiten sehen Sie, Ihr Kind bei der erfolgreichen Suche nach einem Ausbildungsplatz zu unterstützen?
- Wie sieht sich Ihr Kind zur Zeit selbst?

An der schriftlichen Befragung beteiligten sich im Juni 2003 insgesamt 195 Eltern, darunter 50 Eltern mit Migrationshintergrund.⁵⁸ Der *Beteiligungsgrad* war *außerordentlich hoch*. Er lag in der einen Schule bei 50,9 % und in der anderen sogar bei 57,5 %.

8.1.2 Ergebnisse und Auswertung

Was für viele Kinder zutrifft, gilt auch für viele Eltern: Die Überweisung zur Sonderschule ist ein *beschämendes* Ereignis und der Besuch der Sonderschule ist *schambesetzt*. Das ist eine der wichtigsten Botschaften, die die Befragung erbracht hat (Schumann 2004). *Fast die Hälfte der Eltern* gibt an, dass es ihnen *sehr* bzw. *ein bisschen peinlich* ist, wenn sie nach der Schule ihres Kindes gefragt werden und dazu Auskunft geben sollen. Auch von Elternseite wird bestätigt, dass die Überweisung zur Sonderschule ein *diskriminierendes* bzw. *stigmatisierendes* Geschehen für die Familie und das Kind ist.

Damit sind potenzielle *innerfamiliäre Konfliktkonstellationen* und *Belastungen* für Eltern und Kinder vorgegeben (vgl. Kapitel 6). Für die Kinder können sie von *existentieller* Bedeutung sein. Wenn Kinder sich wegen der *sozialen Scham der Eltern nicht angenommen und anerkannt* fühlen, kann dies für ihre Entwicklung und die Ausbildung ihrer *Identität* eine schwere *Beschädigung* bedeuten. Diese Situation kann im schlimmsten Fall dazu führen, dass sie sich schämen, weil sie existieren (vgl. Baer/Frick-Baer 2000, 32ff.).

Aber auch Eltern, die zum Sonderschulbesuch ihres Kindes offen und ohne Schamgefühle stehen können, erleben ihn als dauerhafte Belastung, da die Frage der *Bildungsbeteiligung* heute allgegenwärtig ist und ihr mehr denn je die *Schlüsselrolle* für die *spätere gesellschaftliche Teilhabe* in allen Bereichen zukommt. Eine deutliche Mehrheit von 61,9 % der Befragten befürchtet, dass ihr Kind wegen des schlechten gesellschaftlichen Ansehens der Sonderschule später Nachteile in Ausbildung und Beruf haben wird. Mehr als zwei Drittel der Eltern bezeichnen die Aussichten ihres Kindes auf einen Ausbildungsplatz nach der Schule als eher schlecht bzw. ganz schlecht. Die meisten von ihnen sehen eher wenige bzw. gar keine Möglichkeiten, ihr Kind bei der erfolgreichen Suche nach einem Ausbildungsplatz zu unterstützen.

Den *sonderpädagogischen Bemühungen* der Sonderschule erteilt *die Mehrheit der Eltern* dagegen insgesamt *eher gute Noten*. Mehrheitlich sind die Eltern mit den *Lernanforderungen* der Sonderschule zufrieden, indem sie der Sonderschule bescheinigen, dass ihr Kind dort genau das Richtige lernt. Jedoch halten auch 20,2 % ihr Kind in der Sonderschule für unterfordert. Die schriftlich befragten Eltern äußern sich mehrheitlich zufrieden mit dem allgemeinen *pädagogischen Klima*, aber auch hier gibt es 25,2 %, die weniger bzw. gar nicht zufrieden sind mit der Sonderschule. Ein Drittel der Eltern ist besorgt um die *Sicherheit* ihres Kindes. Sie geben an, dass ihr Kind sich in der Sonderschule wenig bzw. gar nicht sicher fühlt. Diese *alarmierende* Elternwahrnehmung unterstreicht die Befunde der Schulforschung zum Thema *Gewalt an Sonderschulen* (Tillmann 1999, 16) und wird von einem Viertel der befragten Schüler/innen auch so bestätigt (vgl. Kapitel 6).

58 In 22 Elternhäusern wird kein Deutsch gesprochen, in 28 Elternhäusern Deutsch und eine andere Sprache. Auch diese gemischtsprachigen Familien werden in der Annahme, dass ein Elternteil einen Migrationshintergrund hat, den Migrantenfamilien zugerechnet.

In der Auseinandersetzung mit der Frage, ob in Zukunft alle Schüler und Schülerinnen, die jetzt noch in den Sonderschulen für Lernbehinderte unterrichtet werden, in den allgemeinen Schulen lernen und dort individuell gefördert werden sollen, fällt die Antwort der Eltern *mehrheitlich zugunsten der Integration* aus. 58,6 % bejahen die Frage. 22,5 % verneinen sie. 18,8 % wissen darauf keine Antwort. Dieser Elternwille steht nicht nur in einem *krassen* Gegensatz zu der bildungspolitischen Realität, die den Sonderschulen faktisch den *absoluten Vorrang* einräumt, sondern auch zu der verbreiteten Meinung, dass die Eltern von „Lernbehinderten“ „als Angehörige der „bildungsfernen“ Schichten sich *wenig* für die Bildungschancen ihrer Kinder interessieren.

Auch wenn beide Elterngruppen mehrheitlich darin übereinstimmen, dass der Sonderschulbesuch sich eher *ungünstig* für die *Zukunft* ihrer Kinder auswirkt, so ist doch die *Ablehnung* der *Migranten* gegenüber der Sonderschule *entschieden größer*. Die starke Ablehnung der Migranteneltern gegenüber der Sonderschule spiegelt sich darin wider, dass 80,2 % der herkunftsdeutschen Eltern in der Befragung mit der Sonderschulüberweisung ihres Kindes einverstanden waren, während es bei den Migranteneltern nur 32,7 % waren. Ca. ein Viertel von ihnen gibt an, Einspruch eingelegt zu haben, auf der Seite der Eltern ohne Migrationshintergrund sind es nur 8,4 %. Damit ist der *Unterschied* in der *Reaktion der Eltern auf die Sonderschulüberweisung* *höchst signifikant* ($p \leq 0,001$).

Dieser Unterschied hängt zusammen mit der *Beschämung*, die bei den *Migranteneltern* sehr viel *verbreiteter* ist als bei den *herkunftsdeutschen Eltern* ($p \leq 0,001$). *Fast doppelt so viele Migranteneltern* wie herkunftsdeutsche Eltern geben an, dass es ihnen *sehr* bzw. *ein bisschen peinlich* ist, über den Sonderschulbesuch ihres Kindes zu sprechen. Nur halb so viele Migranteneltern wie einheimische Eltern schämen sich überhaupt nicht nach eigenen Angaben. Hinzu kommt wohl die begründete Furcht der Eltern, dass ihr Kind durch den Sonderschulbesuch in eine *doppelte Randgruppensituation* gerät. Aus soziologischer Perspektive stellt auch Solga (2005) fest, dass „heutige gering qualifizierte Angehörige ethnischer Minderheiten einer zweifachen Diskreditierungs- und Stigmatisierungsgefahr ausgesetzt“ sind (ebd., 293). Diese *bedeutsamen Unterschiede* in den *Schamgefühlen der Elterngruppen* werden von den befragten Schülern und Schülerinnen bestätigt (vgl. Kapitel 6).

Migranteneltern sind sehr viel weniger zufrieden ($p \leq 0,001$) mit dem *allgemeinen Schulklima* an der Sonderschule als *herkunftsdeutsche Eltern*. Die Tatsache, dass mehr als doppelt so viele Eltern mit Migrationshintergrund wie ohne Migrationshintergrund angeben, dass ihr Kind sich *gar nicht* bzw. *wenig sicher vor Gewalt* in der Schule fühlt ($p \leq 0,001$), stellt einen *unübersehbaren konkreten Grund* für die Unzufriedenheit mit dem Schulklima dar. Fakt ist, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund in der schriftlichen Befragung sich auch *weniger sicher vor Gewalt* in der Sonderschule fühlen als ihre Mitschüler/innen ohne Migrationshintergrund und damit die Wahrnehmung ihrer Eltern bestätigen (vgl. Kapitel 6).

Hier bedarf es einer eigenen Untersuchung zur Aufklärung, ob es neben den bekannten Gewalt- auch *Rassismustendenzen* an der Sonderschule für Lernbehinderte gibt. Bislang dominiert in der *schulischen Gewaltforschung* die Fragestellung, die sich auf den Vergleich von *Herkunftsdeutschen* und *Migranten* hinsichtlich ihrer *Gewaltbereitschaft* konzentriert. Fuchs (1999) ist zuzustimmen, wenn er fordert, dass in zukünftigen Untersuchungen auch die *Gewalt zwischen den Gruppen* und ihren Mitgliedern untersucht werden sollte (ebd., 135).

Bezogen auf die Zufriedenheit der Kinder stellen Migranteneltern *sehr viel seltener* fest, dass ihr *Kind auf sich stolz* ist. Dieser Unterschied ist *höchst signifikant* ($p \leq 0,001$). Bei den

entsprechenden Zufriedenheitsaussagen der Schülerinnen und Schüler in der schriftlichen Befragung zeigen sich zwischen Herkunftsdeutschen und Migranten diese signifikanten Unterschiede jedoch nicht. Psychologisch mag hier bei der Einschätzung der Eltern *unbewusst die Ablehnung* gegen die Sonderschule mitschwingen, zu deren Besuch die Kinder *gegen den Willen der Eltern* verpflichtet sind.

In beiden Elterngruppen findet sich übereinstimmend bei einem allerdings recht kleinen Teil die *paradoxe Überschneidung* in den Aussagen zur Selbstzufriedenheit des Kindes wieder, die schon bei der Auswertung der Schülerbefragung festgestellt und als Hinweis auf ein *brüchiges Selbstkonzept* gewertet wurde. Rund 6 % der Eltern mit und ohne Migrationshintergrund bejahen jeweils beide Aussagen: „Mein Kind findet sich in Ordnung“ und „Mein Kind hält nicht sehr viel von sich“.

Beide Elterngruppen verbindet auch, dass sie sich für die Zukunft mehrheitlich für alle Kinder mit „Lernbehinderung“ individuelle Förderung in den allgemeinen Schulen wünschen. Bei den herkunftsdeutschen Eltern sind es rund 60,4 % und bei den Migranteneltern sind es 54 %, die für die integrative Lösung votieren. Eine vergleichsweise hohe Zahl von Migranteneltern beantwortet diese Frage mit „weiß nicht“. Es wird angenommen, dass diese Reaktion mit der abstrakten Fragestellung zusammenhängt, deren eindeutige Beantwortung die Kenntnis darüber voraussetzt, was „allgemeine Schulen“ eigentlich sind.

Fazit:

Diese Ergebnisse stellen die weit verbreitete Annahme in Frage, dass nur privilegierte Eltern die Sonderschule ablehnen und sich für die Integration einsetzen. Sie widerlegen auch das stereotype Bild von Eltern „lernbehinderter“ Schüler/innen, das ihnen nach vorherrschender Meinung ein Bildungsinteresse abspricht. Sie sind hinreichend sensibilisiert für die gesellschaftliche Benachteiligung durch den Sonderschulbesuch und verhalten sich also ganz als Anwälte ihrer Kinder, wenn sie den „Schonraum“ der Sonderschule in Frage stellen.

Die Befragung weist nach, dass der institutionelle Ausschluss aus dem Regelschulsystem durch die Sonderschulüberweisung viele Eltern beschämt. Der in der schriftlichen Befragung der Schüler/innen gewonnene Eindruck, dass Migranten in besonderer Weise in ihrer Rolle als Eltern und Kinder davon betroffen sind, wird bestätigt.

Dass mehr Migranten sich des Sonderschulbesuchs ihres Kindes schämen als herkunftsdeutsche Eltern, wurde schon in Kapitel 6 mit den Verhältnissen in den Herkunftsländern und der berechtigten Furcht vor einer doppelten Randgruppensituation erklärt. Wenn insbesondere türkischen Migranteneltern, die sich gegen die Sonderschulüberweisung ihres Kindes zur Wehr setzen, von Schule und Schulaufsicht ein „irrationales Bedrohungsgefühl und Feindseligkeit gegenüber der deutschen Schule“ nachgesagt wird, dann wird auf diese Weise ihr Recht auf Widerspruch „delegitimiert“ (Gomolla/Radtke 2002, 211). Man könnte auch sagen, dass diese Reaktion ein besonders subtiler Mechanismus ist, die Eltern mit ihren Gefühlen und ihren berechtigten Interessen nicht wahrnehmen zu müssen.

Herkunftsdeutsche Eltern fühlen sich offensichtlich durch die Sonderschulüberweisung und den Sonderschulbesuch selbst weniger belastet als Migranteneltern. Das mag damit zusammenhängen, dass sie häufig selbst in der Sonderschule sozialisiert worden sind. Sie erleben offensichtlich in ihrem engeren sozialen Umfeld weniger stark die Diskreditierung durch den Sonderschulbesuch als Migranten. Dass sie nur in einem Verwaltungsakt Einspruch erheben

können, wenn alles schon entschieden ist, stellt auch für sie eine große Hürde dar. Unter diesen Bedingungen wird die Sonderschule von ihnen daher häufiger ohne Widerspruch hingenommen als von Migranteneltern. Dies darf jedoch nicht vorschnell als Zustimmung zur Sonderschule gewertet werden.

8.2 Interviews mit Eltern

8.2.1 Konzeption und Durchführung

Da Interviews eine besondere Angelegenheit des Vertrauens sind, wird auf Vorschlag der Schule, die das Vorhaben unterstützt, ein Vorgespräch mit interessierten Eltern eingeplant. Die Eltern sollen so Gelegenheit haben, das Forschungsvorhaben kennen zu lernen. Die Einzelinterviews werden in der Schule durchgeführt und stützen sich auf Leitfragen, die den *gesamten Bildungsverlauf* des Kindes von der Einschulung an in den Blick nehmen sollen, während die schriftliche Befragung sich auf die Sonderschulüberweisung und den Sonderschulbesuch konzentriert. Die Leitfragen lauten:

- In welcher Klasse war ihr Kind, als der sonderpädagogische Förderbedarf offiziell festgestellt wurde?
- Wer veranlasste die Feststellung und warum? Waren Sie damit einverstanden?
- Welche Probleme in der Schule/mit der Schule haben Sie selbst zu dem Zeitpunkt der Feststellung an Ihrem Kind wahrgenommen?
- Welche gezielte Förderung bezogen auf diese Probleme hat ihr Kind in der Grundschule/der weiterführenden Schule erhalten?
- Hatten Sie den Eindruck, dass die abgebende Schule alle Möglichkeiten der Förderung ausgeschöpft hatte?
- Welche Rolle hatten Sie als Eltern in dem Feststellungsverfahren?
- Können Sie sich noch daran erinnern, was Sie gedacht und gefühlt haben, als Sie die Mitteilung bekamen, dass Ihr Kind die Sonderschule besuchen muss?
- Wie hat sich Ihr Kind beim Wechsel zur Sonderschule gefühlt?
- Wie hat sich Ihr Kind in der Sonderschule entwickelt?
- Welche Entwicklungen sehen Sie bei ihm positiv? Welche sehen Sie eher negativ? Was macht Ihnen Sorge?
- Welche Dinge gefallen Ihnen an der Sonderschule? Welche eher nicht?
- Gibt es Situationen, wo es Ihnen peinlich ist zu sagen, dass Ihr Kind die Sonderschule besucht?
- Gibt es Situationen, wo sich Ihr Kind schämt, dass es zur Sonderschule geht? Welche sind das?
- Wie schätzen Sie die Chancen Ihres Kindes auf einen Schulabschluss und einen Ausbildungsplatz ein?
- In fast allen Ländern werden Kinder mit Problemen des Lernens individuell in der Regelschule gefördert. Sollte nach Ihrer Meinung das in Deutschland auch so sein?

Im Dezember 2004 und Januar 2005 wurden Interviews mit zehn Elternvertretern durchgeführt. Drei Väter, fünf Mütter und ein Ehepaar waren bereit, in Interviews über ihre Er-

fahrungen mit der Schullaufbahn ihres Kindes Auskunft zu geben, obwohl das Thema sie an ihre *persönliche Schmerzgrenze* führte bzw. diese berührte. Wie bei den Interviews mit Schülerinnen und Schülern sollen ihre *zentralen* Aussagen möglichst als *Zitate* dokumentiert werden, um einerseits ihren *Expertenstatus* als Eltern zu unterstreichen, der ihnen in unserem Bildungssystem versagt wird. Andererseits kann die *emotionale Dimension* ihrer Aussagen so am besten erfasst werden.

8.3 Ergebnisse und Auswertung der Interviews

8.3.1 Die Grundschule in der Wahrnehmung der Eltern

Die neun Kinder der zehn interviewten Elternvertreter/innen sind alle in die Grundschule eingeschult worden. Zwei der Elternvertreter/innen geben an, dass sie auf Grund der Entwicklungsschwierigkeiten ihres Kindes schon vor der Einschulung ahnten, dass ihr Kind sich in der Grundschule schwer tun könnte.

Fünf Kinder sind zunächst in den Schulkindergarten *zurückgestellt* wurden und haben damit eine *erste Ausgrenzungserfahrung* gemacht, die *typisch* ist für die Schullaufbahn von „Seiteneinsteigern“ und „Seiteneinsteigerinnen“. Aus Sicht von Gomolla/Radtke (2002) stellt der Besuch des Schulkindergartens einen *Risikofaktor* für die weitere Schullaufbahn dar, weil er nach ihren Forschungsergebnissen häufig von der *Grundschule* zu einem *Bedarf an sonderpädagogischer Förderung umgemünzt* wird (ebd., 184, 218).

Durchweg haben die Eltern die *Grundschulzeit* ihres Kindes als *Belastung für sich und das Kind* erlebt. Ihre Erfahrung deckt sich mit der Feststellung von Combe/Helsper (1994) über die Wirkungen schulischer Leistungsanforderungen. Sie „brechen in einer Weise in familiäre Strukturen ein, durch die sich schulischer Leistungsdruck erst richtig entfaltet“ (ebd., 109ff.). Besonders die Hausaufgaben stellen ein großes familiäres Konfliktpotenzial dar:

Ich hab ihn angeschrien, er hat mich angeschrien, ich hab geheult, er hat geheult. Und so war das bei uns bei den Hausaufgaben. (Mutter 2)

... also, unser R. hatte in der Grundschule ja schon regelmäßig sehr viel Schularbeiten zu machen und die Schularbeiten, das war ein Horror. Er saß stundenlang daran. Er musste ja auch schon relativ viel schreiben und das war für ihn eine Qual. Um das überhaupt zu schaffen, hat er natürlich Buchstaben gemacht, die keiner lesen konnte. (Mutter 7)

In der Wahrnehmung aller Eltern hat die *Grundschule* ihre Kinder im Unterricht *nicht hinreichend individuell gefördert*. Die Eltern sehen diesen Mangel einerseits begründet in den *schlechten Rahmenbedingungen* (zu große Klassen, umfangreiche Stoffpläne, unzureichende Ausbildung der Lehrer/innen):

Logisch, dass die Lehrerin bei 28 Kindern überfordert ist, steht außer Frage. (Mutter 2)

Es ist einfach so, die Lehrer können nicht dafür, auch der Rektor kann nicht dafür. Die müssen ihren Stoff durchziehen und 25 gehen mit und fünf gehen unter. Ich lass es mal so stehen, aber so empfinde ich das zumindest. (Mutter 2)

Andererseits wird auch kritisiert, dass Lehrerinnen und Lehrern die *pädagogische Einstellung fehlt*, sich für *alle* Kinder und ihre *Lernentwicklung verantwortlich* zu fühlen. Eine Mutter hat vermisst,

dass man ne Stunde sich mit ihm hinsetzt, vernünftig erklärt, das muss so und so gemacht werden. Das Schreiben in der Reihe und nicht über der Reihe. Aber die haben ihm ja keine Chance gegeben. Da hieß es direkt: Nein, runter und auf die Sonderschule. (Mutter 4)

Immer wieder klingt an, dass der Grundschulunterricht *zu wenig am einzelnen Kind ausgerichtet* ist:

Da wurde das Tempo durchgehalten, und wenn sie nicht mitkamen, Pech. Lass das Kind absaufen. Und da musste ich ... als Mutter, ich mein, was ich auch gerne mache, ich hab es ihr dann erklärt, so wie ich es gelernt hatte. Nur meistens machen die Lehrer ja das ganz anders, als wir es gelernt haben. Und da war das dann in deren Augen natürlich falsch. (Mutter 5)

Individuelle Förderung durch zusätzlichen Förderunterricht *kommt zu kurz* und stellt sich in der Darstellung einer Mutter eher als *Strafe* dar:

Also, da wurden die Schüler einmal in der Woche eine Stunde, ... also die durften ne Stunde – auf Deutsch gesagt – dann nachsitzen, denen wurde dann geholfen, also so ein bisschen weiterzukommen. Also, eine Stunde in der Woche, das ist zu wenig. (Mutter 7)

In dem Begriff der „*Abschiebung*“ fassen Eltern ihre kritische Meinung über die Arbeit der Grundschule zusammen:

Es wurde zu schnell abgeschoben. Man hätte sich für die Kinder mehr Zeit nehmen können. Und ich meine, in der Klasse, wo sie vorher war, waren viele Kinder, die hatten die Hausaufgaben nicht. Da hat der Lehrer zu mir gesagt: „Warum soll ich die nachgucken?“ Ich sag so: „Bitte? Dafür sind Sie Lehrer und nicht ich.“ (Mutter 5)

Eine türkische Mutter wirft der Grundschule vor, dass ihre Tochter zu spät gefördert wurde, und verbindet dies mit dem Hinweis, dass sie wegen ihrer *türkischen Herkunft benachteiligt* wurde:

Erst wurde sie in Schulkindergarten geschickt, zurückgestuft, und danach musste sie die erste Klasse wiederholen, dann fing sie an, Hilfe zu bekommen, ... und ich nehme an, weil sie Türkin ist, wurde sie nicht so gefördert ... (Mutter 8)

Der türkische Vater unterstützt diesen Eindruck der *ethnischen Diskriminierung* in der Grundschule nachdrücklich. Er verweist auf die Erfahrungen vieler türkischer Eltern mit einer bestimmten Grundschule eines Stadtteils, wo es nach seiner Darstellung gängig ist, dass türkische Kinder binnen kürzester Zeit automatisch zur Sonderschule überwiesen werden:

Aber ich kenn viele Verwandte auch in F, sag mal Grundschule, die Lehrer und Lehrerin, also ich kann auch beweisen, brauche keine Namen nennen, also für ausländische Kinder, also letzten fünf Jahre die Lehrer oder Lehrerin, also die handeln nicht genau wie bei deutschen Kindern. Also, die sagen sofort, Ihr Sohn oder Tochter geht sofort Sonderschule. Das finde ich nicht korrekt. Z.B. von mir Kollege: Tochter ist angefangen erstes Schuljahr, und nach drei Monaten die wollten das Kind direkt zur Sonderschule schicken. Das ist nicht richtig. Das ist nicht korrekt. (Vater 9)

Bezogen auf seinen eigenen Sohn hat er auch nur ungünstige Erfahrungen mit der Grundschule gemacht:

Die haben gar nichts getan, ich hab doch getan. Die Grundschule, die hat gar nichts getan, die haben sofort gesagt, Ihr Sohn geht Sonderschule ... Und ich habe alles privat bezahlt. Ich hab gekämpft ... Die Schule, die hat uns keinen Weg gezeigt: Herr G., gehen Sie da, haben sie gar nicht gesagt. Die haben sofort gesagt, Ihr Sohn geht Sonderschule. Das war es. Und wir Eltern können wir machen, was wir wollen.

Und er fordert:

Die Gesetze müssen sie verändern. Ob ausländische oder türkische, portugiesische oder italienische Kinder, spielt keine Rolle. Die Kinder sind hier geboren und deswegen die müssen, Politiker müssen sie gleichbehandeln. Gleiche Rechte müssen sie haben. Meine Meinung, Deutschland hat keine Menschenrechte. Meine persönliche Meinung. Das ist so. Die müssen mit versteckte Kamera beweisen, was da los geht: Grundschule oder Gymnasium und so weiter. Das ist traurig. Ist nicht richtig.

Aus der Berichterstattung einer Mutter geht hervor, dass ihr Kind extremen Hänseleien und Anfeindungen anderer Kinder während der Grundschulzeit ausgesetzt war. Sie vermittelt damit den Eindruck von einem ausgesprochen *schlechten sozialen Klima* an einer Grundschule, ohne dies der Grundschule allerdings explizit zum Vorwurf zu machen:

Sie wurde beschimpft von A bis Z mit Schimpfwörtern, die ich eigentlich nicht so in den Mund nehmen würde, als Schlampe usw.. Und dann nachher hat sie sich so zurückgezogen und hat gesagt, sie will nicht mehr. Und dann habe ich gesagt, so, jetzt geht sie runter. (Mutter 5)

Fazit:

Deutsche und türkische Eltern haben die belastende Erfahrung gemacht, dass die Grundschule nicht hinreichend individuell fördert. Die „Abschiebung“ zur Sonderschule ist die Folge. Die Migranteneltern verstehen die Sonderschulüberweisung zusätzlich als ethnische Diskriminierung, die der türkische Vater mit dem Hinweis auf die gängige Praxis an einer Grundschule untermauert.

Die Elternaussagen stimmen in der kritischen Ausrichtung mit den Interviewaussagen der Schüler/innen über ihre Grundschulzeit überein. Auch die Schüler/innen empfanden mehrheitlich als Belastung, dass ihre Grundschullehrer/innen ihnen zu wenig bzw. keine Unterstützung gegeben und kaum Interesse gezeigt haben für ihre Probleme. Die Erfahrung der frühen sozialen Ausgrenzung durch Hänseleien von Mitschülern und Mitschülerinnen, die bei vielen Kindern die Erinnerung an die Grundschulzeit bestimmt, wird in dem Erfahrungsbericht einer Mutter aus Elternsicht bestätigt.

8.3.2 Die Sonderschule in der Wahrnehmung der Eltern

Dann wollte er mir erklären, was eine Sonderschule ist. Ich sag, das brauchen Sie nicht, wir haben genug Bekannte, wo die Kinder auf der Sonderschule sind. Ich sag: „Ich habe keine Vorurteile, das hab ich noch nie gehabt, und ich will das Beste für mein Kind. Wenn das Kind absackt, als Lehrer helfen Sie einem nicht. Dann müssen die Mütter die Kinder wieder hoch holen. So, und das will ich verhindern.“ Und damit bin ich bis jetzt auch gut gefahren. (Mutter 5)

Das ist die Reaktion einer Mutter, die erlebt, dass ihr Kind in der Grundschule durch das *ausgrenzende Verhalten* der Mitschüler/innen *entmutigt* wurde. Denkt sie aber an die spätere Zukunft ihrer Tochter, dann fürchtet sie allerdings die *Hypothek*, die dann auf ihrer Tochter als *ehemaliger Sonderschülerin* lasten wird.

Wenn die dann auch wissen, da kommt ein Sonderschüler, ach, erst mal Nase hoch und dann Vorurteile und dann ... die sehen gar nicht den Menschen und das finde ich sehr traurig. (Mutter 5)

Die Sorge um die *ungesicherte Zukunft* ihres Kindes nach dem Verlassen der Sonderschule treibt alle Eltern um. Das Verhältnis aller Eltern zur Sonderschule ist belastet durch das *Stigma*, das der Sonderschule und der „Lernbehinderung“ anhängt:

Also, ich kann mich gut erinnern, wie wir zur Einschulung dann hier in der Mensa saßen und so um uns geschaut haben. Dann haben beide, mein Mann und ich, gesagt, hätten wir uns das träumen lassen, dass wir mal bei der Ein-

schulung in der Sonderschule sitzen? So, also wir haben uns schon sehr schwer damit getan eigentlich, weil wir auch die Angst haben, und die ist heute immer noch da, dass er, ja, mit so einem Makel Sonderschule ein Leben lang jetzt zurechtkommen muss. (Mutter 6)

Da hab ich doch ein bisschen Angst vor, dass er irgendwann ausgeschlossen wird, sag ich mal. Und das möchte ich nicht. (Mutter 4)

Aus diesem Grund hat eine Mutter den *Gemeinsamen Unterricht* für ihr Kind in der Grundschule *erstritten* und auch nach Klasse 4 versucht, die Sonderschule zu vermeiden:

... ich hab wirklich mit der Lehrerin am Tisch gesessen und hab geweint. Und Leute können mir auch viel erzählen und sagen, das ist nicht schlimm. Wenn die sich umdrehen, erzählen die was ganz anderes. Und dann habe ich gesagt: „Ne, so nicht, so machst du das nicht.“ Und dann habe ich einfach angefangen zu kämpfen, wirklich zu kämpfen. (Mutter 2)

Alle Eltern haben, als die Sonderschulüberweisung droht, sich auf den Weg gemacht, um *Alternativen* zu finden. Sie konnten dabei in der Regel *nicht auf die Unterstützung der Schule bzw. der Schulaufsicht* zurückgreifen, sondern sahen sich allein auf sich gestellt. Einige empfinden rückwirkend, dass man ihnen eher Steine in den Weg legte. Sie wurden teilweise *nicht umfassend über ihre Rechte informiert*. Dass es den *Gemeinsamen Unterricht* gibt, erfuhr eine Mutter erst später:

Nein, das wusste ich nicht. Das hab ich erst im Nachhinein von einer Bekannten mir sagen lassen, aber da war P. schon hier auf der Schule, und ich wollte jetzt auch nicht noch mal P. hier runternehmen und noch mal einen Test machen lassen, weil eh, ... das wäre einfach zu viel für das Kind gewesen. Nee, wir sind umgezogen deswegen auch, von der Schule weg. (Mutter 5)

Auch über ihre *Einspruchsrechte* wurden türkische Eltern *nicht aufgeklärt*:

Von offizieller Seite hat uns keiner gesagt, nur ich habe von meinem Bekanntenkreis gehört, dass ich solche Rechte hatte. Aber wegen verschiedener Gründe haben wir das nicht gemacht. (Mutter 8)

Eltern werden durch die Sonderschulüberweisung ihres Kindes in eine Krise gestürzt. Auf der Suche nach Ursachen für das Schulversagen des eigenen Kindes kommen *Ängste* und *Selbstzweifel* auf. Die eigene *soziale Identität* wird in Frage gestellt:

Anfangs habe ich mich auch ein bisschen ... ja ... gefragt, warum ist mein Kind da drauf? Wieso hat er das nicht geschafft auf einer normalen Schule? (Mutter 4)

Das ist der erste Fall in der Familie, dass so etwas eingetreten ist. Ich sagte schon, ... die Tochter meines Bruders studiert Pädagogik, ist fast fertig. (Vater 7)

Zum Beispiel meine Brüder, ja also, ich selbst war nur auf der Grundschule, mein jüngerer Bruder auch, aber mein Zwillingsbruder ist auf der Realschule gewesen bzw. Gymnasium, die Söhne davon sind auch auf dem Gymnasium, also alle Verwandten von uns sind auf dem Gymnasium gewesen, also auch von meines Mannes Seite. Alles war auf dem Gymnasium. Also, und dann hat man dann große Probleme damit: Warum R. nicht? (Mutter 7)

Die türkische Mutter berichtet, dass sie wegen der Sonderschulüberweisung Depressionen bekommen hat und sich in ärztliche Behandlung begeben musste. Eine Mutter weint im Interview, weil sie sich bis heute nicht mit dem Sonderschulbesuch abfinden kann und im Gespräch über die Sonderschule von ihren Gefühlen überwältigt wird.

Wie sich die *Krise* aus Sicht der Eltern darstellt, macht ein Vater deutlich. Die Tatsache, dass *viele Eltern sich nicht am Schulleben beteiligen und sich nicht um das Schulleben ihres Kindes kümmern*, erklärt er damit, dass sie den Sonderschulbesuch ihres Kindes noch nicht akzeptiert haben und *sich schämen*:

Also, ich finde, die meisten Eltern sind mit sich selbst, also von den deutschen, die sind mit sich selbst ... „nicht im Reinen“, dass ihr Kind auf eine Sonderschule muss. Ich nehm an, das Verstehen im Kopf, das ist schwieriger für die Eltern als für die Kinder, weil wir haben uns auch lang und breit mit Freunden und Bekannten und alles da drüber unterhalten. Und ... ich find, ich muss dazu stehen, und wenn ich da noch Schwierigkeiten hab, dazu zu stehen, dann brauche ich auch nirgendwo hinzugehen und da irgendwann mitzumachen. Also, ich steh auf dem Standpunkt, dass viele Eltern sich auch erst mal schämen, dass ihre Kinder hierhin gehen. Und dass die sich im Prinzip gar nicht richtig um ihre Kinder kümmern. Man sieht immer nur dieselben Leute. (Vater 3)

Dieser Vater kann inzwischen ganz offensiv mit dem *Stigma* der Sonderschule umgehen:

Ja, und hier am Anfang mussten wir ihm also beibringen, das war nicht nur für ihn, das war auch für uns, dass das keine Beklopptenschule ist, wie das normalerweise heißt, sondern dass das für Leute ist, die ein bisschen schwerer lernen, die vielleicht körperliche oder geistige Gebrechen haben. Gut, da musste man selbst mit klar kommen, aber das musste man ihm auch beibringen. Gut, unser Freundeskreis hat sich um drei oder vier Leute verringert, da hab ich aber keine Probleme mit. Also ich hab das klipp und klar gesagt. Und dann habe ich gesagt, wem das nicht passt, der braucht meine Hütte nicht mehr zu betreten. Und dann haben sich so zwei oder drei, die meinten, die müssten das, die haben sich dann verabschiedet. Aber bin ich nicht böse drum, dann weiß man wenigstens, woran man mit den Leuten ist.

Die entgegengesetzte Haltung dazu nehmen zwei Mütter und ein Vater ein. Sie geben zu, dass sie sich schämen wegen des Sonderschulbesuchs ihres Kindes:

Ich bin ehrlich, ich hab selbst ganz große Probleme damit, also ich komme auch nicht gut klar damit. Wenn wir also mit Bekannten oder Verwandten oder auch mit Fremden über unseren R. sprechen, auf welche Schule er geht, also dann zieh ich mich in mein Schneckenhaus zurück, weil ich ganz große Probleme habe, mit dem Namen Sonderschule oder Lernbehindertenschule umzugehen. Komme ich nicht mit klar, auch mein Mann nicht. (Mutter 7)

Während die Mutter sich so äußert, ergänzt ihr Mann:

Nur hab ich insoweit die Flucht nach vorne angetreten und bin dann hier im Elternrat gelandet und vertrete die Stiftung Z. und alles Mögliche hier.

Den türkischen Vater und die türkische Mutter zwingt die Scham dazu, die Tatsache in ihrem Umfeld zu verschweigen:

Dass die Tochter die Sonderschule besucht, wissen nur zwei enge Freunde, wir verheimlichen immer noch vor dem Bekanntenkreis, außer zwei Bekannten weiß keiner. Und als ich erfahren hatte, war für mich so ein Schlag, weil ich meine Tochter gut kenne. Die Schule, die Sonderschule, ist nicht die richtige Schule für sie. Nur wegen Sprachmangel sollte sie nicht hierhin geschickt werden. (Mutter 8)

... ich habe Arbeitskollegen, die fragen das. Ich kann noch nicht mal sagen Sonderschule. Da schäm ich mich auch, muss ich ehrlich sagen.(...) Ich sage manchen Kollegen, aber manchen sage ich nicht. Wenn die Namen hören, dann sagen die zu mir: „Geht Ihr Sohn Sonderschule? Also, Doofenschule?“ (Vater 9)

Die Gespräche mit den Eltern ergeben, dass sich von neun Kindern sechs wegen des Sonderschulbesuchs schämen. Die betreffenden Eltern nehmen wahr, dass die *Scham* einhergeht mit *Rückzug* und *sozialer Isolation* ihres Kindes. Dass *Beschämung* in *Rückzug* und *Isolation* münden kann, machen auch die Interviews mit den beschämten Schülerinnen und Schülern deutlich, wobei diese Reaktion sich bei den Migrantinnen in besonders ausgeprägter Weise gezeigt hat (vgl. Kapitel 7):

Er hat mit allen Kollegen den Kontakt abgebrochen, er ist ein Einsiedler geworden, was mir persönlich unheimlich wehtut. Ich habe versucht, ihm zu helfen. Ich habe ihn im Schwimmkurs angemeldet, wir sind zu Ergotherapien gegangen jahrelang, wir sind jahrelang, wie gesagt, zum Sozialpädiatrischen Zentrum gegangen, also damit ihm da geholfen wird. Ich hab zwischendurch ... bin ich zum Jugendamt hingegangen, hab mich beraten lassen mit R., teilweise ohne R.. (Mutter 7)

Also, Sie sehen schon anhand dieser Ausführungen, dass wir viele Sachen gemacht haben. Ich bin, wie gesagt, selbst Trainer auch, ich hab den R. dann mitgenommen zur Turnhalle. Er ist nicht unbeweglich, der macht viele Sachen, da ist er auch gelenkig. Nur durch seine Nachlässigkeit oder seine Verschlossenheit hat er zugelegt an Gewicht, und dann wurde er immer bequemer. Und dann fühlte er sich auch den anderen Kindern gegenüber – ich mein, der ist jetzt nicht übermäßig dick oder so, aber ein bisschen pummelig, wie man so sagt – fühlte er sich auch nicht mehr wohl und dann hat er sich auch dem Sport verschlossen. (Vater 7)

Auch der Zuwachs an Selbstvertrauen in der Sonderschule ändert nichts an den Unterlegenheitsgefühlen gegenüber Gleichaltrigen außerhalb der Sonderschule:

Also, sein Selbstvertrauen hat sehr gelitten, also, in dem ersten Jahr war das ganz kolossal drastisch, was sich ein bisschen gelegt hat mit der Zeit dann, aber nur hier in der Schule. Also, da hat er an Selbstvertrauen gewonnen, aber wenn er nach Hause kommt, also dann in der Nachbarschaft oder in der näheren Umgebung mit seinen alten Kollegen da hat er nach wie vor überhaupt kein bisschen Selbstbewusstsein, ... (Mutter 7)

Auch die türkischen Eltern nehmen diese Beschämungseffekte bei ihren Kindern wahr:

Z.B. wenn wir Besuch bekommen zuhause. Dann fragen meine Verwandten: „Welche Schule gehst du?“ Er schämt sich. Ich geh Sonderschule, das darf er noch nicht mal sagen. Er schämt sich. Er geht sofort ins Wohnzimmer weg. (Vater 9)

Am Umgang mit Gewalt erläutert eine Mutter die Spannung, die ihr Kind aushalten muss zwischen der Werteorientierung innerhalb der Schülerschaft der Sonderschule und außerhalb der Sonderschule in der Familie:

Also, Gewalt fängt für mich nicht erst an, wenn jemand dem anderen eins auf die Nase haut, sondern ich denke mal, dass Gewalt heute viel früher anfängt, nämlich mit Beleidigungen und Beschimpfungen – die wirklich, wo ich sagen muss, also ... ich bin wirklich sehr geschockt – und die unser Sohn von zu Hause auch nicht kennt. Aber um sich hier im Grunde genommen anzupassen, um hier überleben zu können, verfällt er auch in diese Schiene. Und wo ich manchmal zu Hause dann auch denke, wie sollst du ihm, wie sollst du ihm ... Alle Werte, die du ihm zu Hause vermittelst, die werden im wahren Leben auf dem Schulhof wirklich über den Haufen geschmissen und ja, ... er muss ganz anders reagieren. Also für ihn, ... manchmal denke ich mir, es ist für ihn wirklich ein absoluter Seiltanz, in der Welt zu Hause und in der Welt der Freunde und Bekannten und Verwandten da zurechtzukommen und sich da zu verhalten, und in der Schule muss er im Grunde genommen ein ganz Anderer sein, um da zu überleben. (Mutter 6)

Die Eltern, die bei ihren Kindern *keine Beschämung* feststellen, sprechen eher davon, dass ihre Kinder „*aufblühen*“. Auf die Frage, wie sich ihr Kind in der Sonderschule fühlt, antwortet eine Mutter:

Sauwohl! Unser W. lebt wieder. Der lebt. Man merkt das. Wenn der hier noch irgendwas machen muss zu Hause, ehm, dann ruft der mich, wenn ich Frühdienst hab, an. Dann komm ich nach Hause, dann ist das fertig. (Mutter 2)

Die Eltern bescheinigen der Sonderschule ihre entlastende Wirkung:

Und wenn die Kinder dann nicht mitkommen, können die dann fragen oder es wird immer wieder erklärt, und das ist das Schöne. Und auf der normalen Schule, Grundschule, wird's eben nicht. Da wurde das Tempo durchgehalten, und wenn sie nicht mitkamen, Pech. Lass das Kind absaufen. (Mutter 5)

Die Kehrseite ist für fast alle Eltern im Interview die *Unterforderung* durch ein *zu geringes Anspruchsniveau* im Unterricht. Sie problematisieren in dem Zusammenhang fehlende *Differenzierung* und *Individualisierung* im Unterricht:

S. sagt, er möchte mehr machen. Gut, er ist im Schreiben, Lesen, im Allgemeinwissen ist er sehr gut. Probleme hat er in Mathematik, große Probleme. Gut. Ehm, hier in seiner Klasse ist es so, dass zurückgestellt wird. Der Letzte muss den Stoff können, was die anderen können, dann wird weitergemacht. Das ist nicht richtig. Finde ich nicht gut. (Vater 1)

Also ... ich glaube im Leistungsbereich, die Anstrengung – da sind viele Eltern der gleichen Meinung – sind die Kinder teilweise unterfordert. Man müsste also, ... es wird viel verallgemeinert hier. Man müsste das ein bisschen auseinanderhalten eigentlich, die Gruppe so und die Gruppe so. Ich habe gehört, dass wird hier so gemacht, aber ich mein, R. ist hier unterfordert. Er müsste hier mehr gefordert werden, also das ist ganz klar. (Vater 7)

Ja, ich hab einmal, als er jetzt im Krankenhaus war, die Mathe von hier geholt, wo die zwei Wochen für Zeit hatten. Also, ich sag: „W., das ist jetzt ein schlechter Scherz und jetzt fangen wir an, ne.“ Und das macht mich so ein bisschen traurig, weil LB-Schule ist gut, aber das sind ja wirklich Sachen Ende zweiter, Anfang dritter Klasse. (Mutter 2)

Die Mutter führt weiter aus, dass der Unterrichtsstoff zwar ihrem Sohn schon aus der Grundschule geläufig ist, er aber jetzt Fehler macht.

Besondere Gefährdungen durch Gewalt liegen nach Ansicht der Eltern in den Interviews für ihr Kind nicht vor. Sie stimmen aber zu, dass Gewalt ein besonderes *Merkmal* von Sonderschulen ist. Schockierend sind für einige Eltern die *Armutsprobleme* vieler Kinder, die *ungenügend versorgt* in die Schule kommen und deren Eltern sich nicht hinreichend kümmern.

Fazit:

Eltern fürchten die stigmatisierenden Effekte der Sonderschule für ihr Kind und suchen nach Alternativen, die sie sich aber im jetzigen System noch erkämpfen müssen. Die Verpflichtung ihres Kindes zum Sonderschulbesuch ist eine schwer wiegende Belastung für Eltern und kann krisenhafte Symptome bis zur Depression auslösen, wenn Eltern sich wegen des Sonderschulbesuchs ihres Kindes schämen. Ihr Schamgefühl ist Ausdruck dafür, dass der Ausschluss ihres Kindes aus dem Regelschulsystem ihren eigenen sozialen Status bzw. ihr soziales Selbstverständnis bedroht.

Türkische Eltern sind, wie die quantitative Befragung auch zeigt, besonders stigmbelastet. Sie verschweigen diese Tatsache in ihrem Umfeld, weil sie unter ihren Landsleuten kein Verständnis, sondern soziale Abwertung erfahren.

Die Mehrzahl der Eltern bestätigt, dass ihr Kind belastet ist durch die Beschämung, Sonderschüler/in zu sein. Als Folgeerscheinung beobachten sie an ihren Kindern u.a. Rückzug und soziale Isolation. Wenn die Wertekultur, die innerhalb der Schülerschaft der Sonderschule gilt, sehr weit abweicht von der des Elternhauses und der Gruppe der Gleichaltrigen außerhalb der Sonderschule, dann entsteht aus diesem Spannungsverhältnis eine zusätzliche Belastung für die Betroffenen.

Wie die Schüler/innen stellen auch die Eltern im Interview die „Wohlfühleffekte“ der Sonderschule positiv heraus. Im Unterschied zu den Schülerinnen und Schülern problematisieren sie aber mehrheitlich als negative Kehrseite für die perspektivische Lernentwicklung und den Kompetenzerwerb die motivations- und leistungshemmende Unterforderung im Unterricht. Die geringe Lernwirksamkeit, die der Sonderschule empirisch nachgewiesen worden ist (vgl. zuletzt Wocken 2005), findet in den Elternreaktionen ihren Widerhall.

8.3.3 Die Bedeutung der Elternscham

Mir ist mein Kind überhaupt nicht peinlich. Wenn die Leute fragen, auf welcher Schule ist dein Kind, ich sag dann einfach: Sonderschule. Er wird gut gefördert und ich bin zufrieden damit. Ich sag: „Und was ihr von mir denkt, das interessiert mich nicht. Das ist mein Kind, ich butter mein Kind hoch, so dass er es schafft.“ Ich hab ihm gesagt: „Du kannst sagen, dass du auf der Sonderschule bist.“ Ich sag: „Wenn dich einer auslacht, gehst du weg, direkt um die Ecke weiter. Lass dich nicht fertig machen dadurch. Du schaffst es.“ Und so hab ich es ihm erklärt. (Mutter 4)

Dies ist ein kämpferisches Bekenntnis einer Mutter zu ihrem Kind, das nach dem Scheitern in der Grundschule zur Sonderschule überwiesen wurde. Das Interview schließt sie ab mit einem Appell an andere Eltern:

Unsere Kinder sind auf der Sonderschule und ich kann nur den Eltern sagen, bei denen es noch passieren könnte, immer dem Kind guten Mut zureden. Dann schaffen die das.

Bedingungslose Unterstützung klingt auch aus diesen Aussagen durch:

Ich will den Druck nicht, der W. lebt. Und wir haben kein Problem damit und W. auch nicht. (Mutter 2)

Für mich war es eben kein Problem zu sagen, so mein Kind geht jetzt zur Sonderschule. So, das ist mir egal. Egal auch nicht, aber was soll ich machen? Ich kann ja sagen, es geht jetzt auf die Hauptschule. Und versagt mir, das bringt mir gar nichts. Nur ich will nicht, dass mein Kind einfach andauernd abstürzt und irgendwann sagt, Mama, ich hab keinen Bock mehr. (Mutter 5)

Wie sich in der Auswertung zeigt, sind Eltern, die sich *ohne Scham* zu dem Sonderschulbesuch ihres Kindes *bekennen*, keine *hinreichende Voraussetzung* dafür, dass das *jeweilige Kind* mit seinem Sonderschulstatus *ohne Schamgefühle* umgeht. In sechs Fällen, in denen die Eltern sich nach ihren Angaben nicht schämen, schämen sich aber in drei berichteten Fällen die zugehörigen Kinder.

Fazit:

Wenn die Eltern die Sonderschule ohne Schamgefühl akzeptieren, haben auch ihre Kinder keine Schamprobleme mit der Sonderschule. Dieser Zusammenhang wird nicht bestätigt. Aber selbst wenn es so wäre, muss doch die kritische Auseinandersetzung dem Schulsystem gelten. Es ist unakzeptabel, die Probleme zu individualisieren, die es durch Aussonderung und Stigmatisierung verursacht.

8.3.4 Die Perspektive der Eltern: Eine Schule für alle

Alle Eltern werden im Interview direkt gefragt, ob die individuelle Förderung ihres Kindes ohne Aussonderung die richtige Alternative zur Sonderschule wäre. *Alle* Eltern votieren eindeutig für *einen gemeinsamen Ort des Lernens*:

Also, das wäre wie ein Lottogewinn, würde ich jetzt mal sagen. Ich kenne das System aus Dänemark, und ich muss sagen, ich denke mal, dass da alle Kinder von profitieren. (Mutter, 6)

Eltern sind von den Vorzügen des gemeinsamen Lernens überzeugt. Sie sehen sie in der *Entstigmatisierung* der Kinder und Jugendlichen mit Lernproblemen, in der *veränderten Einstellung* der Lehrer/innen und in der *besseren Lerneffizienz* für leistungsschwächere Schüler/innen:

Ja, das Gleichheitsprinzip für alle. Dass sie nicht von vornherein abgestempelt werden, und das sind sie nun mal. (Vater, 1)

Erst mal, dass vielleicht auch die Lehrer dann, wenn das zusammen ist, den Kindern erklären, dass das eine Kind nicht dumm oder doof ist, einfach das nur nicht schafft oder nicht versteht; dass man den Kindern das erklärt, aber das tut man hier alles nicht. Auf gut Deutsch: Entweder du schaffst es oder du sinkst. Und das finde ich traurig, die Einstellung. (Mutter, 5)

Ja, wenn ich einen, der ein bisschen drunter ist, wenn ich den lange genug mit einem, der höher ist, zusammen lernen lasse, dann nehme ich wohl an, dass der, der ein bisschen unten ist, auch ein bisschen über seinen normalen Level drüber hinweg kommt. Und wenn der das einmal gepackt hat, dann ist das drin. (Vater, 3)

Fazit:

Während die Eltern in den Interviews sich einstimmig eine individuelle Förderung ihrer Kinder in einer Schule für alle wünschen, sind es in der schriftlichen Befragung insgesamt 58,7 %, die sich gegen die Sonderschule als Lernort aussprechen. Diese Differenz kann aber die eindeutige Tendenz gegen die Sonderschule und für ein gemeinsames Lernen bei Eltern nicht verdecken. Der Unterschied erklärt sich am ehesten daraus, dass sich Eltern in den Interviews freiwillig geäußert haben, die sich nachweislich intensiv und kritisch auf der Suche nach besseren Lösungen für ihre Kinder mit dem bestehenden Bildungssystem auseinander gesetzt haben.

9. Einordnung der Untersuchungsergebnisse

In diesem Kapitel werden Bezüge hergestellt zwischen den dargestellten eigenen Befunden und wissenschaftlichen Theorien, Forschungsergebnissen und Positionen aus den Bereichen der Sozialforschung und der Sozialphilosophie, der Psychologie und Neurowissenschaft sowie der Erziehungswissenschaft. Dies geschieht in der Absicht, aus unterschiedlichen Perspektiven die negativen gesellschaftlichen Auswirkungen der kumulierten sozialstrukturellen Benachteiligungen und Beschädigungen für die Gruppe der sozial benachteiligten Sonderschüler/innen in der modernen Gesellschaft auszuloten.

Das System Schule steht dabei im Zentrum, weil es die soziale Ungleichheit für diese Gruppe (re-)produziert und „*kategoriale Klassifikationen*“ (Neckel 2005, 414; Hervorhebung durch den Verfasser) herausbildet, die *soziale Ungleichheit* in *individuelles Leistungsversagen* und *charakterliche Minderwertigkeit* umdeuten und den so Stigmatisierten Würde und Selbstachtung absprechen. Ausgehend von Forschungsergebnissen der 1960er Jahre, die Begemann (1970) zusammengeführt und zu einer fundierten und engagierten Kritik des (Sonder-)Schulsystems erweitert hat, konnte im 4. Kapitel gezeigt werden, dass die Sonderschule für Lernbehinderte bis heute eine „Armenschule“ ist (Hänsel 2004, 303), wobei die Entwicklungen der letzten Jahrzehnte belegen, dass in zunehmendem Maße Migranten von den Sonderschulüberweisungen überproportional betroffen sind. Ungeachtet der Nachweise empirischer Wissenschaft, dass soziale Ungleichheit, Armut und Bildungsarmut im Schulsystem über „institutionelle Diskriminierung“ reproduziert werden (vgl. Kapitel 2 und 4), haben sich doch über die „meritokratische Leitfigur sozialer Ungleichheit“ (Solga 2005) in der *modernen Bildungsgesellschaft* die Einstellungen verstärkt, gering Qualifizierte persönlich verantwortlich zu machen für ihre geringe Bildung und ihnen fehlende Leistungsbereitschaft und Leistungsverweigerung als Charakterdefizit vorzuhalten.

Mit Bezug auf Solgas „herrschaftskritischem“ Ansatz, der sich distanziert von einer rein „funktionalistischen“ Bildungsbetrachtung (ebd., 143), sollen die mit den gesellschaftlichen Veränderungen verbundenen schwerwiegenden Konsequenzen für Sonderschüler/innen gezeigt werden. Diese betreffen in besonderer Weise Migranten, da sie von einer *doppelten Stigmatisierung* als Mitglieder ethnisch-kultureller Minderheiten und als gering Qualifizierte am Arbeitsmarkt bedroht sind.

In Anknüpfung an Solga wird mit Bezug auf die *sozialwissenschaftliche Schamtheorie* von Neckel (1991) die Bedeutung von Scham und Beschämung bei Sonderschülern und Sonderschülerinnen für die „symbolische Reproduktion sozialer Ungleichheit“ analysiert und bewertet. Für Neckel begründet das Schamgefühl den *Konformitätszwang*, der eine *Kritik der ungerechten Machtverhältnisse*, die die Beschämung erst möglich machen, *verhindert* (ebd., 252). Mit Blick auf Honneths Theorie der Scham soll auch die Möglichkeit in den Blick

genommen werden, dass der Scham unter bestimmten Bedingungen das Potenzial für eine „politisch-moralische Überzeugung“ und Gegenwehr zukommt (Honneth 2003, 224).

Der Forschungsstand der *Emotionspsychologie* und der *Neurowissenschaft* (Standop 2002) wird in komprimierter Form vorgetragen, um zu verdeutlichen, dass *negative Emotionen*, zu denen neben der Angst auch Schamgefühle zählen, kognitives schulisches Lernen *behindern*, wenn nicht gar *verhindern*. Der gesellschaftlichen Interpretation von „Lernbehinderung“ als *individuellem Defekt* können auch aus dieser Sicht konträre wissenschaftliche Erkenntnisse entgegengehalten werden.

Aus der Sicht der *Resilienzforschung*, einer ebenfalls jungen wissenschaftlichen Disziplin, soll schließlich begründet werden, dass das System Schule mit seinen Ausgrenzungsprozessen *keinesfalls* als ein *protektiver* Faktor zur Stärkung der *Widerstandskraft* von besonders *verletzlichen* Kindern und Jugendlichen betrachtet werden kann.

Insgesamt wird die Notwendigkeit einer grundlegenden Schulreform begründet, die dem *Anerkennungsbedürfnis* aller Kinder und Jugendlichen gerecht wird.

9.1 Die institutionelle Identitätsbeschädigung von gering Qualifizierten in der Bildungsgesellschaft

Solga (2005) erschließt aus (*bildungs-*)soziologischer Sicht, in welcher Weise *gering Qualifizierte* in der *modernen Bildungsgesellschaft* gesellschaftlich *benachteiligt* und *beschädigt* werden, welche sozialstrukturellen Ausgrenzungsmechanismen in Bildung und Ausbildung ihre gleichberechtigte Teilhabe in der Gesellschaft verhindern und wie die Betroffenen unter den Bedingungen des „freien“ und *meritokratisch legitimierten Bildungswettbewerbs* um Abschlüsse und Bildungszertifikate als *normabweichende* Gruppe gesellschaftlich auffällig und damit extrem *diskreditierungs-* und *stigmagefährdet* sind.

Die Notwendigkeit einer sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Gruppe der gering Qualifizierten stellt sich für Solga zum einen, weil sich mit der gestiegenen Bedeutung von Bildung und der deutlichen Zunahme der Bildungsbeteiligung im Zuge der Bildungsexpansion die soziale Stellung und der *Status der gering Qualifizierten* gegenüber anderen höher qualifizierten Gruppen *radikal verschlechtert* haben. Sie sind die eindeutigen „Verlierer des Bildungswettlaufs“ (ebd., 18) und die „Verlierer“ am Arbeitsmarkt. Ihre Arbeitslosenquote ist ebenso wie ihr relatives Arbeitslosigkeitsrisiko im Vergleich zu höher qualifizierten Personen „drastisch“ gestiegen (ebd., 21).

Zum anderen sind nach Solga die hinreichend bekannten ökonomischen und politischen Erklärungsmuster, warum sich die Schere zwischen gering und höher qualifizierten Gruppen bezüglich ihrer Beschäftigungschancen immer weiter geöffnet hat, unvollständig bzw. problematisch. Unvollständig, wenn sie sich wie bei der „Verdrängungsthese“ (ebd., 102) auf Verteilungsänderungen im Arbeitsangebot und in der Arbeitsnachfrage konzentrieren. Problematisch, wenn die Beschäftigungsprobleme gering qualifizierter Personen in öffentlichen und politischen Diskussionen als reine *Motivations- und Kompetenzprobleme* der Betroffenen *individualisiert* werden.

Solga geht es darum, sichtbar zu machen, dass die Beschäftigungsprobleme von gering Qualifizierten das Ergebnis eines *Zusammenwirkens* von *institutionellen Ausgrenzungsmechanismen* in Bildung und Ausbildung, von *eingeschränkten sozialen Beziehungen* und *Netzwerkres-*

sources sowie von *benachteiligenden individuellen Verhaltenweisen* darstellen. Die Deutungen für die sich verschlechternden Zugangsbedingungen zum Ausbildungs- und Arbeitssektor für Personen mit geringer Qualifikation ergänzt Solga um die „*Stigmatisierungsthese*“ und „*Verarmungsthese*“ (ebd., 223; Hervorhebung durch die Verfasserin). Die „historische Radikalisierung der Benachteiligung von gering Qualifizierten auf dem Arbeitsmarkt“ (ebd., 176) steht dazu in einem unmittelbaren Zusammenhang.

Ausgangspunkt für ihre kritische Problemanalyse ist die moderne Bildungsgesellschaft. Soziale Schichtung und Statusverteilung sind in ihr nicht mehr an ständische Herkunft gebunden. *Ungleichheiten* in der sozialen und beruflichen Stellung werden dagegen über die *Bildungsbeteiligung* der Individuen vermittelt, „ohne dass damit real eine Trennung von Herkunft und Bildungserfolg gegeben sein muss“ (ebd., 32). „Bildungsgenerierte Ungleichheiten“ werden mit meritokratischer „Rhetorik“ vermittelt und damit auch legitimiert (ebd., 33). Solga konstatiert, dass der Glaube an die „meritokratische Leitfigur sozialer Ungleichheit“ zusammen mit dem Leistungsprinzip tief im Alltagsverständnis und -bewusstsein verankert sind (ebd., 34). Auch mit der Bildungsexpansion und der breiteren Bildungsbeteiligung hat sich der *Mythos der Meritokratie* verfestigt, da Bildung nicht mehr als exklusives Gut, sondern als etwas allen Zugängliches wahrgenommen wird. Die Bildungsexpansion wird „im öffentlichen Bewusstsein als Erfolg durchgesetzter Chancengleichheit verstanden“ (von Friedeburg 1997, 44, zit. nach Solga, 43).

Mit der „meritokratischen Leitfigur“ in der Bildungsgesellschaft werden *Bildungsungleichheiten naturalisiert* bzw. *individualisiert*, während „die Definitionsmacht statushöherer Gruppen ausgeblendet“ wird. Unterschiedliche Leistungsergebnisse werden der jeweiligen Begabung bzw. dem unterschiedlichen Leistungseinsatz und der unterschiedlichen Leistungsbereitschaft zugeschrieben (ebd., 41). Leistungsunterschiede werden in funktionalistischer Betrachtung als „sozial gegebene“ und nicht als „sozial konstruierte“ Sachverhalte dargestellt (Goldthorpe 1996, 277, zit. nach Solga, 41). Geringe Qualifikation kann so zu einem individuellen Versagen umgedeutet und zur moralischen Defizitcharakterisierung verwendet werden (ebd., 109f.).

Mit der Bildungsexpansion und der erhöhten Arbeitsmarktkonkurrenz ist der gesellschaftliche Druck auf Menschen mit geringer Bildung gestiegen. Gering Qualifizierte werden „heute mehr als früher“ als eine „*normabweichende Minderheit*“ wahrgenommen und sind verstärkt *diskreditierenden Fremdbildern* und *-typisierungen* ausgesetzt. Je kleiner die Gruppe der normabweichenden Minderheit und je bildungsbewusster die Gesellschaft, desto größer wird die Gefahr, dass die soziale Identitätsbeschädigung durch negative Attribuierung der gering Qualifizierten eine „stigmatisierende Qualität“ erhält (ebd., 191; Hervorhebung durch die Verfasserin). Besonders gefährdet sind Migranten. Sie sind einer „zweifachen Diskreditierungs- und Stigmatisierungsgefahr ausgesetzt“: wegen ihres ethnisch-kulturellen Minderheitenstatus und wegen ihrer niedrigen bzw. fehlenden Bildungsabschlüsse (ebd., 293).

Nicht nur wissenschaftliche Theorie, sondern auch empirische Sachverhalte wie „selbstselektive Vermeidungsstrategien“ (ebd., 193) im Alltags- und Bewerbungsverhalten bei gering Qualifizierten sprechen aus Solgas Sicht dafür, dass die Stigmatisierungsgefahr sich für Menschen mit geringer Bildung enorm erhöht hat. Die festzustellende *Autoselektion* gering Qualifizierter bei Bewerbungen oder die *Schulverweigerungshaltung* von Jugendlichen verengen nicht nur die allzu engen Handlungsspielräume der Betroffenen, sondern sind auch ein Indi-

kator dafür, dass *diskreditierende* und *stigmatisierende Fremdtypisierungen* zu einer *Anpassung* an die *Fremdbilder* führen (ebd., 300). Diese Prozesse schließen die Gefahr ein, dass auch das *Selbstbild* der Betroffenen davon negativ beeinflusst wird und die Defizitcharakterisierung „Bestandteil ihres Selbstkonzeptes“ wird (ebd., 190).

Mit der „Verarmungsthese“ kann Solga eine weitere sozialstrukturelle Benachteiligung für gering Qualifizierte in Bildung und Ausbildung im Kontext der Bildungsgesellschaft aufzeigen. Die Bildungsexpansion hat dazu geführt, dass Kinder und Jugendliche in Bildungsgängen und Maßnahmen aufeinandertreffen, die herkunftsbedingt einen niedrigen sozialen Status haben. Sie haben „vergleichsweise häufiger gering qualifizierte Eltern sowie Freunde/Bekannte und damit *seltener* (Netzwerk-)Verbindungen zu qualifizierten Arbeitsplätzen. Dies führt einerseits zu einem Verlust an Informationen über freie Stellen sowie an Erfahrungen, wie derartige Arbeitsplätze zu finden sind. (...) Zum anderen kennen sie seltener als höher qualifizierte Personen Fürsprecher, die auf qualifizierten Arbeitsplätzen beschäftigt sind und in einem Unternehmen ihre Einstellung positiv beeinflussen können“ (ebd., 150; Hervorhebung durch die Verfasserin).

Entscheidend für die Vermittlung des sozialen Zusammenhangs von geringer Bildung und geringen Beschäftigungschancen ist die Schule. Sie ist für die gering Qualifizierten noch vor dem Übergang in die Ausbildung und den Arbeitsmarkt der Ort für *prägende Inferioritätserfahrungen* und für eine unausweichliche Auseinandersetzung mit *diskreditierenden Fremdbildern*. „Ihre schlechten Schulleistungen werden diesen Schülern und Schülerinnen von den Lehrern und Lehrerinnen als auch von ihren besseren Mitschülern und Mitschülerinnen als abweichendes Verhalten durch Reaktionen der Ignoranz, Ablehnung, Erniedrigung oder Verurteilung ihres Verhaltens gespiegelt“ (ebd., 162).

Diese „institutionelle Identitätsbeschädigung“ (ebd., 155) knüpft an eine extreme soziale Benachteiligung an. Die Schule setzt Kulturfertigkeiten voraus, die im Elternhaus erworben werden, ignoriert jedoch die „Ungleichheiten in der sozialen und kulturellen Ressourcenausstattung von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft“ (ebd., 138). „Dies bedeutet zugleich, dass die Leistung gleich talentierter Kinder je nach ihrer sozialen Herkunft ungleich gefördert wird und zu ungleichen Bildungszertifikaten führt. Infolge dieser ‚unvollständigen‘ Kompensation ungleicher Herkunftssressourcen im Bildungssystem definieren bereits die Bildungszertifikate am Ende der Schulzeit Bildungsgruppen, die hinsichtlich der sozialen Herkunft ihrer jeweiligen Angehörigen verschieden sind. Kinder aus sozial schwächeren Schichten haben geringere Zugangschancen zu höheren Bildungsgruppen als Kinder aus bildungshöheren Schichten, und umgekehrt Kinder aus bildungshöheren Schichten sind seltener in unteren Bildungsgruppen anzutreffen als Kinder aus bildungsfernen Familien“ (ebd., 138).

„Herkunftskategoriale Grenzziehungen im Bildungssystem“ (ebd., 137) ergeben nach Solga eine *vierfache Benachteiligung* für Kinder aus *bildungsfernen* Schichten. „Aufgrund ihrer schlechten familiären Ressourcen für den Bildungserwerb besuchen sie häufiger untere *tracks* oder Schultypen, dadurch erfahren sie eine *inhaltliche Reduzierung* ihrer Lerninhalte und haben ein *schlechteres Lernklima* sowie *geringere externe soziale Ressourcen*, da sie vergleichsweise seltener Mitschüler und Mitschülerinnen und Freunde haben, die die – in der Schule und auf dem Arbeitsmarkt – hoch bewerteten Kulturfertigkeiten aus dem Elternhaus mitbringen.“ Umgekehrt sind Kinder aus sozial begünstigten Verhältnissen in *vierfacher* Weise *privilegiert* (ebd., 139).

Angesichts der Zunahme von *Diskreditierung*, *Stigmatisierung* und *Verarmung* für die *Bildungsbenachteiligten* und angesichts der Verfestigung ihrer lebenslangen gesellschaftlichen *Randständigkeit* stellt sich für Solga die Dominanz einer funktionalistischen Bildungstheorie in der Gesellschaft als besonders bedrückend dar. „Ausgeblendet wird mit dieser Betrachtung ... eine Diskussion über das Grundverständnis von Schule, ... inwieweit sie als kompensatorisches Korrektiv einer ungleichen Ausstattung an familialen Ressourcen für den Bildungserwerb fungieren soll“ (ebd., 143). Die gesellschaftliche Akzeptanz dieser Bildungsbetrachtung sieht sie darin begründet, dass mit ihr „der Schein der Geltung von Leistung aufrechterhalten werden kann“ und sie kompatibel ist mit dem „Bildungsverständnis der ökonomischen Theorien“ (ebd., 143f.).

Die Politikvorschläge zur Verbesserung der Beschäftigungssituation von gering Qualifizierten, soweit sie eine „*nachträgliche Qualifikation*“ und „*qualifikatorische Sonderwege*“ betreffen (ebd., 305; Hervorhebung durch die Verfasserin), werden von Solga abgelehnt, da auch sie ansetzen und aufbauen an den Zuschreibungen des Schulsystems und als abgeschottete Maßnahmen statt der Integration die Gefahr der fortgesetzten Diskreditierung und Stigmatisierung in sich bergen (ebd., 306f.). Vorschläge, die auf den Ausbau des Niedriglohnssektors setzen, sind deshalb für sie als Lösungsweg unakzeptabel, weil damit nicht die gering Qualifizierten zum Zuge kommen, sondern „Arbeitsplatzpotenzial für ‚Geringverdienende‘“ entsteht (ebd., 308). Insgesamt steht sie der Philosophie einer *aktivierenden Sozialpolitik*, wie sie auch von der Agenda 2010 vertreten wird, kritisch gegenüber. Sie beinhaltet „eine einseitige Ursachenattribution auf die gering Qualifizierten und eine weitere soziale Diskreditierung. Ausgeblendet werden damit die *strukturellen Ursachen* ...“ (ebd., 310). „In wechselseitiger Beeinflussung von Wissenschaft und gesellschaftlichem Alltagswissen besteht die Grundidee vieler dieser Aktivierungsmaßnahmen ... vor allem in einer Veränderung des Individuums und nicht in einer Veränderung gesellschaftlicher Strukturen – im Sinne der Beseitigung struktureller Ursachen für das ‚Verlieren im Bildungswettbewerb‘“ (ebd., 51).

In das Zentrum politischer Handlungsnotwendigkeiten stellt Solga die Schulreform, „um die Gefahren eines Scheiterns dieser Jugendlichen und dadurch hervorgerufene Diskreditierungs- und Stigmatisierungsmomente zu verringern“. Sie sieht aber auch, dass der „derzeitige Fokus der Bildungspolitik auf ein vermehrtes *testing* unter Beibehaltung der institutionellen Strukturen des Bildungssystems (wie das Sitzenbleiben und Zurückstellen oder die Segregation der Sekundarstufe) ... zur Realisierung dieses Ziels wenig hilfreich [ist]“ (ebd., 311; Hervorhebung durch die Verfasserin). „Zur Beseitigung stigmatisierender und soziokultureller Barrieren in der Leistungs- und Identitätsentwicklung bedarf es daher einer *Enthierarchisierung* und *sozialen Durchmischung* des Schulalltags sowie der Herausbildung einer *reziproken sozialen Verantwortungsstruktur* unter Kindern und Mitschülern. (...) *Integrative Schulen* scheinen besser in der Lage, all diesen Anforderungen gerecht zu werden und ein generelles Schulversagen zu vermeiden“ (ebd., 312; Hervorhebung durch die Verfasserin).

Der Problemanalyse von Solga zu der Entstehung und den Auswirkungen geringer Bildung aus bildungssoziologischer Perspektive lassen sich die Ergebnisse der Befragungen und der Interviews mit Schülerinnen und Schülern sowie mit Eltern mühelos zuordnen. Sie illustrieren insbesondere den theoretischen Sachverhalt der „institutionellen Beschädigung“ der Betroffenen im Schulsystem. Darüber hinaus ermöglicht Solga durch ihren „lebensverlaufsanalytischen“ (ebd., 295) Blick über die Schule hinaus auf den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt

im Kontext der modernen Bildungsgesellschaft eine Einschätzung der gesellschaftlichen Perspektive für die Sonderschulabgänger/innen. Es gelingt ihr, in der Rekonstruktion der Ausgrenzungsprozesse und der darin wirksamen Mechanismen von Fremd- und Selbstselektion ein Verständnis von Benachteiligung zu vermitteln, das sich kritisch verhält zu den üblichen gesellschaftlichen und politischen Deutungen von geringer Bildung und den propagierten und praktizierten Lösungsansätzen für die Betroffenen.

Die Interviews zeichnen ein dichtes Bild der „institutionellen Beschädigung“ von Sonderschülern und Sonderschülerinnen, die als *statusniedrigste* Gruppe innerhalb des Bildungssystems gesellschaftlich *stigmatisiert* sind. Schon in der Grundschule werden sie von Mitschülern und Mitschülerinnen wegen ihrer „Leistungsschwäche“ als „minderwertig“ ausgemacht und erleiden deshalb Demütigungen und Beschämungen. Mit der Überweisung zur Sonderschule machen sie die Erfahrung, dass ihr *Sonderschulstatus* als *Charakterdefizit* ausgelegt und ihnen als absolutes Versagen und als individuelle Verletzung der gesellschaftlichen Bildungsnorm vorgehalten wird. Die erniedrigenden, demütigenden, beschämenden Erfahrungen, von denen die Kinder und Jugendlichen in den Interviews berichten, legen Zeugnis ab von einer dramatischen „institutionellen Identitätsbeschädigung“, die sehr früh geschieht und der Feststellung von Solga entspricht, dass besonders in Gesellschaften mit „stark *linear* konzipierten Bildungs- und Qualifikationslaufbahnen“ bei Leistungsschwäche ein Scheitern „bereits bei der *ersten selektiven* Laufbahnstufe antizipiert wird“ und mit frühzeitiger sozialer Marginalisierung einhergeht (ebd., 192; Hervorhebung durch die Verfasserin).

In den Interviews zeigt sich auch, dass die „institutionelle Beschädigung“ der sozialen Identität durch das Stigma „Sonderschüler/in“ zu *Anpassungen* an die *negativen Fremdbilder* führt. Die meisten *Beschämten* betreiben ein sorgsames „Stigma-Management“ durch „Informationskontrolle“ (Goffman 1974), indem sie entweder generell ihren Status als Sonderschüler/innen verschweigen bzw. verleugnen oder Informationen darüber nur dann weitergeben, wenn sie sicher sein können, dass es ihnen nicht schadet. Dass ein solches Verhalten nicht zwangsläufig als Hinweis auf die Beschädigung oder gar den Verlust „der persönlichen Identität“ zu interpretieren ist, sondern eher als „Bewahrung“ derselben gewertet werden kann, betonen sowohl Goffman (1977, 602) als auch Krappmann (2005, 55). Allerdings wächst mit der „allgegenwärtigen *Defizit*-Charakterisierung“ die Gefahr, dass diese *Bestandteil des Selbstkonzeptes* wird (Solga 2005, 190; Hervorhebung durch die Verfasserin). Die Interviews unterstreichen diese Gefahr. Nachweislich werden die Sonderschüler/innen durch die negativen Attribuierungen darin behindert, ein positives belastbares Selbstkonzept zu entwickeln. Anhaltspunkte für eine schwer wiegende Beschädigung des Selbstbildes lassen sich am ehesten bei den Interviewten vermuten, die erhebliche Störungen im Interaktionsverhalten zeigen. Dieser Sachverhalt betrifft drei Schüler, die sich als „Seiteneinsteiger“ ausgeben, obwohl sie originäre Sonderschüler sind (vgl. Kapitel 7).

Aus der sozialwissenschaftlichen Analyse von Solga lässt sich die eher pessimistische Annahme ableiten, dass es zukünftig noch schwieriger für Sonderschüler/innen als gering Qualifizierte werden wird, sich *gegen die Übernahme* negativer „Defizitcharakterisierungen“ in ihr *Selbstkonzept* zu *wehren*. Auch wenn die Sonderschüler/innen die niedrigste Statusstufe im Bildungs- und Ausbildungssystem schon einnehmen, so wächst doch mit dem gesellschaftlichen und politischen Druck auf die Gruppe der gering Qualifizierten auch der Druck auf sie. Es ist davon auszugehen, dass ihre *Normabweichung* zukünftig stärker wahrgenommen

wird, dass ihnen ihre geringe Bildung und Ausbildung als *selbstverschuldet* stärker individuell angelastet wird und der Druck der „Korrekturpflicht“ wachsen wird (ebd., 195; Hervorhebung durch die Verfasserin). „Diese Korrekturpflicht resultiert aus der Annahme, dass es sich bei ‚geringer Bildung‘ angesichts der Öffnung des Bildungssystems eher um individuelle ‚Charakterfehler‘ und Persönlichkeitseigenschaften zu handeln scheint, die mit Bezug auf die soziale Verantwortung eines jeden Einzelnen zu beseitigen sind“ (ebd., 195).

Hier setzen die widersprüchlichen Maßnahmen an, die als Integrationsangebote wiederum Sonderwege darstellen, als Abweichungen von der Normalbiografie erneut diskreditierende Wirkungen entfalten und damit eine hohe Wahrscheinlichkeit des Scheiterns implizieren (ebd., 306). Eine weitere *Entfremdung der Betroffenen* von den *Normen der Bildungsgesellschaft* scheint ebenso vorprogrammiert wie die *gesellschaftlichen Ressentiments gegen sie*, weil sie ihrer „Korrekturpflicht“ nicht nachkommen.

Die Eltern von Sonderschülern und Sonderschülerinnen sind nach der Befragung und den Interviews hoch sensibilisiert für die Bedeutung der Nachteile, die ihre Kinder im Bildungs- und Ausbildungssystem durch Ausgrenzungsprozesse erfahren. Sich selbst erleben sie als ohnmächtig, wenn es darum geht, „kategoriale Grenzziehungen“ (ebd., 131), die mit der Aussonderung durch den Sonderschulbesuch einhergehen, zu verhindern. Die Ausbildungs- und Beschäftigungschancen ihrer Kindern sehen sie realistischerweise im Allgemeinen sehr negativ. Sie schätzen dabei auch ihre eigenen Möglichkeiten, ihren Kindern bei der Suche nach einem erfolgreichen Ausbildungsplatz helfen zu können, als eher gering ein. Dies deckt sich mit Solgas Beobachtung, dass gering Qualifizierte über *wenig* oder *keine sozialen Netzwerkressourcen* in ihren Familien bzw. in ihrem Umfeld verfügen, um ihre Platzierungschancen zu verbessern.

Die Schamgefühle, die fast die Hälfte aller Eltern wegen des Sonderschulbesuchs ihres Kindes haben, könnten als Hinweis verstanden werden, dass auch Eltern das Bildungsversagen ihrer Kinder individualisieren und damit *herrschende Deutungsmuster* für geringe Qualifikation *übernommen* haben. In diesem Falle würde sich an der Gruppe der Leidtragenden die Deutungsmacht der „meritokratischen Leitfigur“ in der Bildungsgesellschaft erweisen. Sie könnten aber auch in Verbindung gesehen werden mit den *eigenen Stigmatisierungsängsten* bei Eltern. Der besondere Widerstand von Migranteneltern gegen die Ausgrenzungsprozesse wird auch im Licht von Solga als Abwehr einer doppelten Stigmatisierung interpretiert werden müssen.

9.2 Die symbolische Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Scham und Beschämung

Die Untersuchung von Neckel (1991) über das Schamgefühl in „Status und Scham“ „will sich nicht darin erschöpfen, einen ‚allgemeinen‘ Beitrag zur Soziologie des Schamgefühls zu leisten; sie sucht ihren Gegenstand mit den Problemen von Macht und sozialer Ungleichheit zu verbinden – was beides der Scham nicht nur selbst eigen ist, sondern ihrer Analyse auch erst einen theoretischen Sinn verleiht“ (ebd., 21). Obwohl Scham ein soziales Gefühl ist, also mithin in einem sozialen Kontext entstanden ist und damit einen originären Untersuchungsgegenstand für die Sozialforschung darstellt, kritisiert Neckel an den bisherigen Un-

tersuchungsansätzen, dass eine Verbindung von Scham „mit der Analyse der Sozialstruktur moderner Gesellschaften“ nicht geleistet worden ist (ebd., 20f.).

„Scham ist Wahrnehmung von Ungleichheit, Beschämung eine Machtausübung, die Ungleichheit reproduziert“ (ebd., 21; Hervorhebung durch den Verfasser). Seine zentrale These lautet, „daß Scham in modernen Gesellschaften eine Funktion der sozialen Schichtung bleibt und sie anhaltend als Phänomen der symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit zu begreifen ist“ (ebd., 193).

Die Sozialstruktur in Deutschland nimmt nach seiner Analyse „eine zunehmend von Gegensätzen geprägte Gestalt an, in der gering Qualifizierte und der Kern der industriellen Arbeitsgesellschaft durch Erwerbslosigkeit und die Entwertung industriegesellschaftlicher Arbeitsleistungen deprivilegiert und die Protagonisten moderner Marktökonomien erheblich bevorteilt werden“ (Neckel 2005, 417). Er sieht seit den 1990er Jahren einen neuen Typus von Arbeitslosen, „der keine Aussicht mehr hat, in die reguläre Arbeit zurückzukehren, und nicht mehr in der Lage ist, aktiv am gesellschaftlichen Leben zu partizipieren“ (ebd., 417). Mit *Offe* bezeichnet er diese Gruppe als „neue Unterklasse“ (ebd., 418).

Wie für *Solga* ist auch für Neckel (1991) neben der *Klassenteilung* die *Individualisierung* „sozialer Lagen und Bewußtseinsformen“ (ebd., 170) ein *konstitutives* Merkmal moderner Gesellschaften. Sie löst die mit der Klassenteilung verbundene soziale Ungleichheit nicht ab, sondern individualisiert sie, d.h. sie modifiziert vor allem das „Verhältnis zwischen der ‚objektiven‘ Realität und kognitiv-symbolischen Repräsentationen der Ungleichheitsmuster“ (Berger 1987, 73, zit. nach Neckel 170f.) in gravierender Weise. Oder anders ausgedrückt: Das soziale Schicksal kann von dem Einzelnen „nicht mehr umstandslos als typisierbares Klassenschicksal erlebt werden“ (ebd., 172).

Individualisierung definiert Neckel als „einen Zwang zu biographischen Entscheidungen, ohne den Subjekten jedoch – zumindest in sozial gleicher Weise – die Ressourcen zur Wahl- und Entscheidungsfreiheit tatsächlich an die Hand zu geben, was nichts daran ändert, alle Ereignisse des sozialen Schicksals als Folgen individueller Entscheidungen zugerechnet zu bekommen“ (ebd., 171).

Soziale Ungleichheit dokumentiert sich an unterschiedlichen Statuspositionen, die Menschen in der Gesellschaft haben. Status basiert in modernen Gesellschaften auf der unterschiedlichen Verfügung über Ressourcen wie „Geld, Zeugnis, Rang und Zugehörigkeit“ (ebd., 196) und zieht unterschiedliche soziale Anerkennung nach sich. In modernen Gesellschaften muss Status „nicht nur erworben, sondern anderen gegenüber auch behauptet und verteidigt werden“ (ebd., 198). *Statusgruppen* bilden sich als Kollektive nicht nur über den Besitz ähnlich beschaffener Ressourcen heraus, sondern werden auch über *gemeinsame Normen* zusammengehalten. Zu ihrem Bestand benötigen Statusgruppen *Grenzen*, damit sie von anderen *unterscheidbar* sind. Sie bewahren ihre Identität durch Handlungsformen, die Neckel in der Terminologie von Max Weber als „soziale Schließungen“ bezeichnet (ebd., 212).

„Beschämungen sind soziale Schließungen, insofern sie einem Akteur signalisieren, daß in der Meinung der betreffenden Statusgruppe der Aspirant oder der Zugehörige aus Gründen, die ihm selbst zugerechnet werden, den Statusansprüchen nicht genügt, die von der Gruppe zum Beitritt oder zum Verbleib erhoben werden“ (ebd., 213). Neckel ordnet Beschämungen der Kategorie zu, die Weber als „affektuelle Schließung“ bezeichnet. Sie sind immer informeller Natur und zu unterscheiden von Schließungen „geeregelter Form“. Dazu gehören z.B.

Bildungsabschlüsse und Titel, „die die Verknappung von Chancen institutionell befestigen. Beschämungen können derartige Schließungen als Folge begleiten, selbst zu institutionalisieren sind sie nicht“ (ebd., 213f.).⁵⁹

Der Scham kommt nach Neckel „die Funktion zu, als negatives Selbstgefühl soziale Konformität zu stiften, als Selbstverurteilung der eigenen Identität bestehende Ungleichheitsordnungen mit einer stillschweigenden Legitimation zu versehen“ (ebd., 252). „Scham und Beschämung vermögen jedoch auch dort soziale Konformität zu stiften, wo zwischen Akteuren moralische Normen strittig sind. Dann ist allein das jeweilige Machtpotential in der Interaktion dafür entscheidend, ein Individuum in jene Konstellation gleichzeitiger Exponierung und Diskriminierung zu bringen, durch die schamauslösende Situationen gekennzeichnet sind“ (ebd., 253).

Als Anlässe für Scham nennt Neckel Angriffe auf den *Körper* durch Gewalt, auf die *Persönlichkeit* durch Beleidigungen und Spott und auf den *Status* durch Versagen vor gesellschaftlichen Leistungsnormen und durch persönliche Diskriminierung die Gruppe betreffend, der man angehört.

Da Schule der institutionelle Ort ist, wo über Bildung die Zuweisung zu ungleichen Statusgruppen erfolgt und gesellschaftliche Anerkennung und Status über Bildungszertifikate erworben werden (vgl. auch Solga 2005), können unter Anwendung von Neckels Modell die Bedeutung und Funktion von Scham und Beschämung erschlossen werden, die sich mit dem Sonderschulstatus innerhalb und außerhalb von Schule gesellschaftlich verbinden. Es kann deutlich gemacht werden, dass der *statusgebundenen Scham* eine prägende Bedeutung zukommt für die Entwicklung von Mustern der *Selbst-* und *Fremdwahrnehmung* und damit für das *Selbstkonzept* von Sonderschülerinnen und Sonderschülern.

Schule ist als Institution gesellschaftlich legitimiert, *Statusverteilung* über *Bildungsabschlüsse* und *Leistungsbewertungen* vorzunehmen und entsprechend der „meritokratischen Leitfigur“ das Ergebnis als individuell verschuldetes Leistungsveragen oder umgekehrt als persönliche Bestätigung des eigenen Leistungsvermögens zu deuten. Sie produziert dabei in „geregelter Form“ „soziale Schließungen“ bzw. Ausschlüsse, die der Herausbildung und Abgrenzung hierarchischer Statusgruppen dienen, wobei innerhalb des Gesamtsystems Schule Sonderschüler/innen wegen geringer Bildung die niedrigste Statusgruppe darstellen. Aber auch innerhalb einer jeden Lerngruppe bilden sich über regelmäßige Leistungsüberprüfungen ungleiche Statusgruppen in der Deutung und Wahrnehmung der Lehrer/innen und der Schüler/innen heraus.

Auf der *informellen* Ebene bieten sich Möglichkeiten für Schüler/innen, die sich einer *höheren* Statusgruppe zurechnen, die *formellen Ausschlüsse*, die im Schulalltag z.B. durch Klassenwiederholung, Abschlussschulung und Sonderschulüberweisung *institutionell* vorgenommen werden, „*affektuell*“ *nachzuwollziehen*, indem sie diejenigen *beschämen*, die einen *niedrigeren* Status haben oder von einer negativen Statusänderung im System bedroht sind. Sie entziehen

59 Abweichend von Neckels Definition wird der bürokratische Akt der Sonderschulüberweisung als Schließung in „geregelter Form“ auch als *institutionalisierte Beschämung* bezeichnet, weil er als Eingriff in die Persönlichkeitsrechte erlebt wird und beschämende Selbstwahrnehmungen von Unterlegenheit und Ohnmacht auslöst.

den Betroffenen die Anerkennung und zeigen ihre Missachtung auf unterschiedliche Weise. Die Interviews bezeugen, dass Schüler/innen im Bewusstsein ihres höheren Schülerstatus statusniedrigere Schüler und Schülerinnen alltäglich beschämen. Schamerlebnisse spielen in der Wahrnehmung der Interviewten eine herausragende Rolle. Sie ereignen sich auf der Interaktionsebene schon sehr früh in Grundschulklassen und sind selbst da zu finden, wo das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Behinderungen Programm ist.

Mit dem *Wechsel zur Sonderschule* wird die *Zuschreibung des niedrigsten Schülerstatus* regelrecht *in Szene gesetzt* und für die Schulgemeinde sichtbar gemacht, so dass der *Akt selbst* für die davon Betroffenen eine *institutionalisierte Beschämung* darstellt. Mit dem *formellen Ausschluss* aus dem Regelschulsystem wird gleichzeitig die Beschämung als „*affektuelle Schließung*“ für alle, die einen *höheren* Bildungsstatus haben, *legitimiert*. Der „affektuelle“ Ausschluss ist der eigentlich schmerzhaft erfahrene Punkt. Die Wahrnehmung ihrer sozialen Minderwertigkeit in den Augen der anderen steht im Zentrum der Beschämung von Sonderschülern und Sonderschülerinnen, wie sich aus den Interviews belegen lässt. Die Reaktion darauf ist mehrheitlich das Verschweigen und das Verleugnen des Status. Nach Neckel ist darin ein *konformistischer Akt* gegenüber der sozialen *Ordnung der Ungleichheit* begründet, insofern die *Beschämten* sich in ihrem Verhalten des Verschweigens und Verleugnens an der vorgegebenen Deutung orientieren, dass sie als Angehörige dieser Statusgruppe minderwertig sind. Ihr Umgang mit den Diskriminierungserfahrungen trägt dazu bei, dass die *sozialstrukturellen Machtverhältnisse*, die zu ihrem Schulversagen geführt haben, *unsichtbar* bleiben.

Aber der *Konformitätsdruck* lastet nicht nur auf den *Beschämten*, die als Versager gelten, sondern auch auf denen, die als Schüler/innen im Schulsystem *reüssieren*. Auch sie haben ihren höheren Status nicht ein für alle Mal. Er ist nicht vererbt, sondern muss gegenüber anderen behauptet und verteidigt werden. Je stärker das *Konkurrenzklimate* in den Klassen, desto stärker der *Anpassungsdruck* an das System und seine *Deutungsmuster*. Die Beschämung der Statusniedrigen durch die Statushöheren kann also auch als das Bedürfnis gewertet werden, sich im Konkurrenzkampf durch Abgrenzung nach unten zu entlasten. Auch diejenigen, die beschämen, zeigen sich *verhaltenskonform* zu der gesellschaftlichen Ordnung der *individualisierten sozialen Ungleichheit*.

Zusammenfassend lässt sich mit Bezug auf Solgas und Neckels kritische Theorien feststellen, dass die Schule der wichtigste *Statusproduzent* in modernen Gesellschaften ist. Hier wird über die Statusverteilung der höheren und geringen Qualifikation die spätere gesellschaftliche Situation im Beschäftigungssystem vorbereitet und legitimiert. Die *ungleichen Machtverhältnisse*, die durch das *Schulsystem reproduziert* werden, werden im Gefühl der *Scham* durch die Unterlegenen auch *symbolisch reproduziert* und legitimiert. Neckel kann mit der Macht symbolischer Deutungsmuster erklären, warum auch gesellschaftlich Diskriminierte zur Aufrechterhaltung der ungerechten und gegen sie gerichteten Gesellschaftsordnung beitragen: „Wenn man die Gründe aufklären will, die soziale Gruppen in den informellen Sphären der Alltagspraxis zur Aufrechterhaltung einer sie diskriminierenden Ungleichheitsordnung motivieren können, dann reicht es nicht hin, allein nach faktisch vollzogenen oder unterlassenen Handlungen zu fragen, nicht jedoch nach den Mustern der Selbst- und Fremdwahrnehmungen, die den Handlungen vorausgehen. Wahrnehmungsformen und normative Bewertungen von Status reproduzieren soziale Ungleichheit nicht ökonomisch, nicht institutionell und nicht direkt politisch, sondern symbolisch: als klassifikatorische Muster sozialer Ungleich-

heit, die mit Zuschreibungen verbunden sind, die Achtung oder Mißachtung signalisieren“ (ebd., 252 f.).

Es sollte deutlich geworden sein, dass die *Schameffekte* für die Entwicklung des Selbstkonzepts der Sonderschüler/innen bedeutsam sind und nicht durch die „*Wohlfühleffekte*“, die die Sonderschule erzeugt, kompensiert werden können. Die „*Wohlfühleffekte*“ entstehen in einem gesellschaftlich deklassierten Ort, der die *klassifikatorischen Deutungsmuster der sozialen Ungleichheit* nicht aufhebt, sondern selbst *produziert* durch *stigmatisierende Etikettierung* und *Aussonderung*. Die „*Wohlfühleffekte*“ haben keinen Einfluss auf die Auseinandersetzung um Anerkennung in einer Gesellschaft, in der die *soziale Ungleichheit doppelt legitimiert* wird: über das *selektive Schulsystem* und das *Schamgefühl der Ausgeschlossenen*. Sie können letztlich nicht den Mangel an *Anerkennung* und *Solidarität* ausgleichen, der durch die Dominanz der Selektions- und Ausgrenzungsprozesse im Schulsystem für die Sonderschüler/innen erzeugt wird. Dazu bedarf es, wie u.a. Solga feststellt, einer grundlegenden Schulreform, die Stigmatisierung und „sozialkulturelle Barrieren“ beseitigt und Schule organisiert ohne Hierarchisierung und Segregation (ebd., 312). Oder anders ausgedrückt: Schule muss als demokratische Einrichtung den *Anerkennungsbedürfnissen aller* Individuen gerecht werden, indem sie sich an den pädagogischen Leitbildern von *Gleichheit* und *Differenz* orientiert (vgl. Prengel 2003, Preuss-Lausitz 2003).

9.3 Der Kampf um Anerkennung

Ausgehend von dem Begriff der Anerkennung, der im Zentrum seiner kritischen Gesellschaftstheorie und seinem intersubjektivitätsorientierten Personenkonzept steht, hat sich auch Honneth (2003) mit der sozialen Scham beschäftigt.

Die Möglichkeit von Würde und Selbstachtung sieht er in Abhängigkeit von drei Formen der „Anerkennung“: Liebe, Recht und Wertschätzung. Ihnen stehen drei Formen der „Mißachtung“ gegenüber: Mißhandlung/Vergewaltigung, Entrechtung und Entwürdigung. Erfahrungen der „Mißachtung“ fließen in soziale Konflikte ein. Die normativen Ansprüche der Anerkennung, die sich im Wechselspiel von Individuum und Gesellschaft behaupten müssen, erklären aus seiner Sicht den Prozess des gesellschaftlichen Wandels (Honneth 2003, 8).

Anerkennung in modernen Gesellschaften hängt davon ab, „wie jener allgemeine Werthorizont bestimmt ist“, der verschiedene Arten der Selbstverwirklichung ermöglicht. Die kulturelle Deutung der Werte, die über das Maß an gesellschaftlicher Anerkennung und sozialer Wertschätzung entscheidet, meint den Kampf um Anerkennung in modernen Gesellschaften. Welcher Gruppe gelingt es, „die eigenen Leistungen und Lebensformen öffentlich als besonders wertvoll auszuleben“? Hinzu kommt, dass „die Verhältnisse der sozialen Wertschätzung ... mit den Verteilungsmustern des Geldeinkommens auf indirekte Weise gekoppelt sind“. Das heisst, der Kampf um soziale Anerkennung und Wertschätzung hat auch immer eine ökonomische Dimension (ebd., 205f.).

Versagt die Gesellschaft Wertschätzung und Anerkennung, „dann nimmt sie den davon betroffenen Subjekten jede Möglichkeit, ihren eigenen Fähigkeiten einen sozialen Wert beizumessen (...); für den Einzelnen geht aber mit der Erfahrung einer solchen sozialen Entwer-

tung typischerweise auch ein Verlust der persönlichen Selbstschätzung einher, der Chance also, sich selber als ein in seinen charakteristischen Eigenschaften und Fähigkeiten geschätztes Wesen verstehen zu können“ (ebd., 217).

Diese Erfahrung ist begleitet von negativen Gefühlsreaktionen, die Honneth auch als „Empfindungen der sozialer Scham“ (ebd., 219) bezeichnet. In der Scham liegt für Honneth „das psychische Zwischenglied, das vom bloßen Erleiden zur aktiven Handlung überleitet, indem es die betroffene Person kognitiv über seine soziale Lage informiert“ (ebd., 219). In der *Scham* liegt auch die *Möglichkeit des Erkenntnisgewinns*, dass die Anerkennung in *unge-rechterweise vorenthalten* wird. Dies kann unter bestimmten Bedingungen zu einer „politisch-moralischen Überzeugung“ führen und der *Anstoß* sein für eine *politische Gegenwehr* (ebd., 224f.).

Was der Mangel an sozialer Anerkennung oder – anders gewendet – die *Missachtung des Bedürfnisses nach Wertschätzung* für die Sonderschüler/innen bedeutet, wird ersichtlich, wenn Honneth feststellt, dass Selbstwertgefühl in den Individuen da vorhanden ist, wenn sie ein „gefühlsmäßiges Vertrauen“ haben, „Leistungen zu erbringen, oder Fähigkeiten zu besitzen, die von den übrigen Gesellschaftsmitgliedern als wertvoll anerkannt werden“ (ebd., 209). Ein Subjekt kann sich nach Honneth als einzigartig begreifen, „sobald seine eigene Art der Selbstverwirklichung als ein positiver Beitrag zum Gemeinwesen von allen Interaktionspartnern anerkannt wird“ (ebd., 144).

Folgt man Honneth, so haben nach seiner Theorie die *Beschämten* die Chance, diesen ungerechten Zustand nicht nur zu erleiden. Im Schamgefühl nämlich „kann die Erfahrung von Mißachtung zum motivationalen Anstoß eines Kampfes um Anerkennung werden. Denn die affektive Spannung, in die das Erleiden von Demütigungen den einzelnen hineinzwingt, ist von ihm jeweils nur aufzulösen, indem er wieder zur Möglichkeit aktiven Handelns zurückfindet“ (ebd., 224). Dass dieses Handeln auch die „Gestalt einer politischen Gegenwehr“ annehmen kann, ergibt sich nach Honneth daraus, dass jede negative Gefühlsreaktion, die mit der Erfahrung einer Missachtung von Anerkennungsansprüchen einhergeht, in sich wieder die Möglichkeit enthält, „daß sich dem betroffenen Subjekt das ihm zugefügte Unrecht kognitiv erschließt und zum Motiv des politischen Widerstandes wird“ (ebd., 224).

Dieses positive „kognitive Potential“, das nach Honneth im Schamgefühl enthalten ist, kann, aber muss nicht zu seiner Entfaltung kommen. Ob die Kränkung „zu einer politisch-moralischen Überzeugung wird, hängt empirisch vor allem davon ab, wie die politisch-kulturelle Umwelt der betroffenen Subjekte beschaffen ist – nur wenn das Artikulationsmittel einer sozialen Bewegung bereitsteht, kann die Erfahrung von Mißachtung zu einer Motivationsquelle von politischen Widerstandshandlungen werden“ (ebd., 224f.).

Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklung in Deutschland, die Solga und Neckel markiert haben, müssen die Chancen für gering Qualifizierte und für Sonderschüler/innen eher schlecht eingeschätzt werden, sich als Einzelne in der bestehenden gesellschaftlichen Werteordnung gegen die *Übermacht* der Deutungsmuster sozialer Ungleichheit *individuell zu behaupten* und ihre *Anerkennungsansprüche individuell* geltend zu machen. Als Folge ihrer *sozialen Verarmung* fehlt ihnen auch die „politisch-kulturelle Umwelt“, um ihre *Anerkennungsansprüche kollektiv* als „politisch-moralische Überzeugung“ zur Geltung zu bringen.

9.4 Der Einfluss von Emotionen auf kognitive schulische Lernprozesse

Zur Aufarbeitung des Forschungsstands der *Emotionspsychologie* und der *Neurowissenschaft* hat Standop (2002) einen wichtigen Beitrag geleistet, auf den hier zurückgegriffen wird.

Das Interesse an Emotionen und an ihrer Bedeutung für kognitive Prozesse ist so jung wie die Disziplinen, die sich damit beschäftigen: die Emotionspsychologie und die Neurowissenschaft. Hingegen zeichnet sich die abendländische Tradition eher dadurch aus, dass „emotionale Aspekte bei der Auseinandersetzung mit kognitiven Prozessen des Menschen vernachlässigt wurden, während kognitive Aspekte eine einseitig starke Betonung fanden“ (ebd., 10). Dies ist in der philosophischen Annahme von der Überlegenheit des Geistes begründet.

Die neue Sicht der *wechselseitigen Beeinflussung* von *Emotion* und *Kognition* hat sich erst in den letzten Jahren ausgebildet. Dies hat Fingerle (1997) dazu veranlasst, von einer „emotionalen Wende“ und von einem „Paradigmenwechsel“ zu sprechen, „in dessen Verlauf die in der Forschung jahrzehntelang fast ausschließlich zu ‚Störvariablen‘ deklassierten Gefühle eine Art funktionalistischer Renaissance feiern ...“ (ebd., 202).

Emotionspsychologen sind sich nach Standop darin einig, dass Emotionen die Funktion eines „Richtungsweisers“ für den Menschen übernehmen, der „das am wenigsten instinktgebundene Lebewesen“ ist, und ihm so schnelle Orientierungen in einer „komplexen, dynamischen und vielschichtigen Umwelt“ ermöglichen (ebd., 32).

Emotionen sind bedeutsam für:

- das Unterscheiden von positiven und negativen, von lust- und unlustbereitenden Signalen,
- die Bewertung der Situation auf der Basis der Signale und der Handlungsweisen, die sich in vergangenen Situationen als erfolgreich bzw. als misslungen herausgestellt haben,
- die bedürfnis- und situationsgerechte Auswahl von Verhaltensweisen, die den Signalen und den „konzentrierten Erfahrungen“ angepasst sind,
- die Aufrechterhaltung der Verbindung von Körper und Geist und die Herstellung eines einheitlichen Erlebens durch Bewusstwerdung der äußeren Umwelt und der eigenen Verfassung (ebd., 31f.).

Vielfältige Beziehungen zwischen Emotionen und kognitivem schulischen Lernen sind inzwischen wissenschaftlich herausgearbeitet worden. Als bedeutsam angenommen werden der Einfluss der Emotionen auf die *Aufnahme*, *Verarbeitung* und *Speicherung von Lerninformationen*. In Anlehnung an Standops „Kriterienkatalog für die Berücksichtigung von Emotionen zur Unterstützung des kognitiven Lernens“ (ebd., 162ff.) sollen hier thesenhaft wichtige pädagogische Konsequenzen und Anwendungsmöglichkeiten für erfolgreiches Lernen in der Schule zusammengefasst werden:

- *Negative Emotionen*, insbesondere *Angst*, sind unbedingt in Lernsituationen zu *vermeiden*. Druckmittel, die negative Emotionen erzeugen, sind nicht lernförderlich, sondern wirken eindeutig ver hindernd. Umgekehrt gilt, dass eine freundliche und angstfreie Atmosphäre die Bereitschaft zur aufmerksamen Beteiligung und aktiven Verarbeitung der

Lerninformationen fördert. Gerade für eine *dauerhafte Abspeicherung* von Gelerntem ist es wichtig, dass Schüler/innen *mit den Inhalten positive Emotionen verbinden*.

- Positive Emotionen werden besonders durch das Gefühl der *Selbstwirksamkeit* und der *Kontrolle über das eigene Lernen* vermittelt. Dies wird entwickelt und gestärkt durch *anspruchsvolle, aber erreichbare Leistungsanforderungen*, die an das *Vorwissen* des Schülers und der Schülerin anknüpfen.
- Lerninhalte werden besser abgespeichert und sind entsprechend leichter abrufbar, wenn sie eingebettet sind in Bezüge, die dem Lernenden einen *Sinnzusammenhang* aufzeigen und sich mit seinem *Vorwissen* verknüpfen lassen. Auf diese Weise wird seine Lernfreude gestärkt.
- Emotionen, die im *sozialen Bezug zum Lehrer/zur Lehrerin* und zu den *Mitschülern und Mitschülerinnen* der eigenen Lerngruppe sich entwickelt haben, sind für das Lernen von enormer Bedeutung. Die *Anstrengungsbereitschaft* hängt stark davon ab, ob der Schüler/die Schülerin sich in seiner/ihrer Beziehung zu dem Lehrer/der Lehrerin und den anderen Gruppenmitgliedern *wohl fühlt*. Dem Lehrer und der Lehrerin kommt eine maßgebliche Aufgabe zu, die *Beziehung* des Schülers und der Schülerin *zur Sache* und den *Personen*, die im Unterricht zusammenkommen, zu *gestalten* (vgl. auch Hascher 2003, 127ff.).
- Die emotionale Grundbefindlichkeit von Schülern und Schülerinnen ist sehr unterschiedlich. Auch negative Reize sind während des Lernprozesses nicht von den Lehrern kontrollierbar. Ein *einseitig rational* ausgerichteter, *gleichschrittiger Frontalunterricht* kann sich den *individuellen* Stimmungen bzw. Störungen nicht anpassen, da das Arbeitstempo und die Arbeitsschritte von außen vorgegeben sind. Dieses Unterrichtsmodell trägt zur Erzeugung von *Aufmerksamkeitsdefiziten* bei, die mehr oder weniger große *Informationsdefizite* hinterlassen.
- Ein Unterricht, der auf *Selbsttätigkeit* aufbaut, gibt dagegen dem Schüler und der Schülerin die Möglichkeit, das *eigene* Lerntempo für die Erledigung der Aufgaben zu finden. Die *eigenständig erbrachte Leistung* erhöht das *Selbstwertgefühl* und verbessert die Fähigkeit, das Gelernte auch zu behalten.

Spezielle Hinweise auf die Auswirkungen von Scham auf kognitive schulische Lernprozesse lassen sich bei Standop ebenso wenig wie bei Mayring (2003) finden. Da aber Scham wie Angst eine negative Emotion ist, die das Selbstwertgefühl angreift und das Wohlbefinden verletzt, ist davon auszugehen, dass die *Lernstörungen*, die unter dem Einfluss von *Angst* entstehen, auch für *Schamerlebnisse* anzunehmen sind.

Die Interviews der Sonderschülerinnen und Sonderschüler sind mehrheitlich von negativen Schulerfahrungen im Regelschulsystem geprägt und setzen in den ersten Jahren der Grundschule an. Sie erinnern sich an *Misserfolge* und *negative Lehrerbeziehungen*, wo es an Zuwendung, Verständnis und Unterstützung fehlte. Sie haben *negative Beziehungen zu Mitschülern und Mitschülerinnen* gehabt, deren Verhalten sie als *Demütigungen, Beschämungen* und *Angriffe auf ihr Selbstwertgefühl* und damit ihr *Wohlbefinden* erlebt haben. Unterricht ist für sie mit *lernhinderlichen Emotionen* verbunden. Für sie ist im emotionalen Gedächtnis Lernen gespeichert als eine eher *negative* Erfahrung, die es zu *vermeiden* gilt. Die Vorstellung vom Lernen als Abenteuer, dem man sich „lebenslang“ mit Freude und Neugier stellt, ist für Sonderschüler/innen vermutlich eine äußerst befremdliche Vorstellung.

Wenn sich trotz der *Wohlfühleffekte* im „*Schonraum*“ der *Sonderschule* die Leistungen der Sonderschüler/innen gegenüber vergleichbaren Schülern und Schülerinnen in Regelschulen nicht verbessern (vgl. Tent et al. 1991, Haeberlin et al. 1991, Wocken 2000), dann kann dieser Sachverhalt auch emotionspsychologisch und neurowissenschaftlich aufgeklärt werden:

Das *emotionale Gedächtnis* lässt sich *nicht* so ohne Weiteres *ausschalten*. Die „konzentrierten Erfahrungen“ (Standop 2002, 31) mit früheren Lernsituationen sind negativ besetzt, sie signalisieren *Unlust* und führen zur *Vermeidung*, wenn Schwierigkeiten beim Lernen auftauchen, die nur bewältigt werden können mit einer starken Motivation und einer großen Ausdauer.

Die *Verminderung* der Lernanforderungen und die *Reduktion* der Komplexität bei den Lerngegenständen als eine Antwort der Sonderpädagogik auf die eher geringe Lernmotivation von Sonderschülerinnen und Sonderschülern, fördert nicht ihre *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen*, die für erfolgreiches Lernen Voraussetzung sind.

Die starke Betonung der Lehrerorientierung und der *Mangel an Individualisierung* im Unterricht sind den individuellen Lernbedürfnissen nicht angepasst und führen zusätzlich zu Aufmerksamkeits- und Leistungsdefiziten.

Auch Krapp (2005) legt nahe, dass die *Sonderschulpädagogik selbst* der *Lernförderung* ihrer Schüler/innen *im Wege steht*, insofern sie das *Wohlbefinden* der Schüler/innen im Unterricht an einer *reduktionistischen Didaktik* ausrichtet. Krapp hat in Anknüpfung an den Theorien von Nuttin (1984) und Deci/Ryan (1993) die Hypothese aufgestellt, dass das *Wohlbefinden* und die *intrinsische Motivation* allein noch *keinen* nachhaltig positiven Einfluss auf das Lernen ausüben. Wenig zielführend für Unterricht und Lernen sind z.B. Formen des Wohlbefindens, „die den Aspekt der Kompetenzerfahrung und somit eine auf Leistung zielende Handlungsweise völlig ausklammern: Ähnliches gilt für eine tätigkeitszentrierte Form der intrinsischen Motivation, etwa im Rahmen spielerischer Tätigkeiten, die in keinem direkten Zusammenhang zu zielorientierten intentionalen Lernbemühungen stehen“ (ebd., 639).

Den *Mangel an Individualisierung* hat Begemann zum Gegenstand seiner Kritik am deutschen Schulsystem gemacht und im Zusammenhang mit seinem Abschlussbericht (1987) über einen von ihm wissenschaftlich konzipierten und begleiteten Schulversuch in Rheinland-Pfalz unter dem Titel „Innere Differenzierung in der Sonderschule für Lernbehinderte als individuelles und gemeinsames Lernen“ auch als Defizit der SfL herausgestellt. Er begründet den Schulversuch damit, dass die SfL *wie alle anderen Schularten* von einem *typischen Schüler* ausgeht und eben *nicht gewohnt ist zu individualisieren*. Das *Leitbild* sind mehr oder weniger *homogene Jahrgangsklassen*. „Andere Konzepte, die die Heterogenität der jeweiligen Lerngruppe zum Ausgangspunkt nehmen, sind in unserem Sonderschulsystem nicht entwickelt oder durchgesetzt worden“ (ebd., 48). Auch in der Didaktik zeigt sich für ihn, dass von Homogenität ausgegangen wird. „Sie ist in der Regel eine Konzeption des Lehrens. Das bedeutet, daß Lernen als Funktion der Lehre verstanden, der Schüler in reaktiver Abhängigkeit vom Lehrer gesehen wird“ (ebd., 48).

Die aktuellen Studien zu internationalen Schulleistungsvergleichen haben sichtbar gemacht, dass der *strukturelle Zwang zur Bildung homogener Lerngruppen* in unserem Schulsystem mit dem Bedürfnis der Lehrer/innen nach einem *störungsfreien lehrerorientierten Unterricht* korreliert und eine *Mentalität* herausgebildet hat, die Tillmann (2004) als die „Sehnsucht nach der homogenen Lerngruppe“ bezeichnet (zit. nach Reh 2005, 76). Dieser

Sachverhalt gilt auch bezeichnenderweise für das Subsystem Sonderschule, wie die Untersuchung von Begemann unterstreicht. Das bedeutet, dass bei *Beibehalt* der *selektiven Schulstrukturen* wesentliche Erkenntnisse über das Lernen, die vonseiten der Psychologie und der Hirnforschung nachdrücklich untermauert und pädagogisch nahe gelegt werden, nicht *konsequent* von Lehrern und Lehrerinnen umgesetzt werden, da das *strukturell verankerte Mentalitätsdenken* sich nicht der Herausforderung stellen muss, die *Einstellungen zu entwickeln*, auf die es für ein *erfolgreiches* Lernen *aller* Kinder ankommt (vgl. auch Reh 2005, 86).

9.5 Resilienz und Scham: ein Widerspruch

Infolge der Ausweitung der sozialwissenschaftlichen Disziplinen hat sich mit der *Resilienzforschung* in jüngster Zeit ein relativ junger Forschungszweig etabliert. Im Zentrum der Forschung stehen Kinder und Jugendliche, die trotz hoher *risikoreicher* biologischer, psychologischer und sozialer Sozialisationsbedingungen Resilienz oder *Widerstandsfähigkeit* entwickelt haben und diese für die erfolgreiche Problembewältigung einsetzen können (Opp et al. 1999, 15).

Für diesen Forschungszweig ist die Kauai- Längsschnittstudie (Werner/Smith 1982) prägend geworden. 698 Kinder, die 1955 auf der Insel Kauai in Hawaii geboren wurden und ein hohes Entwicklungsrisiko mitbrachten, „weil sie in chronische Armut hineingeboren wurden, geburtsbedingten Komplikationen ausgesetzt waren und in Familien aufwuchsen, die durch elterliche Psychopathologie und dauerhafte Disharmonie belastet waren“, sind über Jahrzehnte als Studienpopulation erfasst worden. Bei etwa einem Drittel von ihnen stellte sich heraus, dass sie sich zu erfolgreichen Jugendlichen entwickeln und später auch im Erwachsenenalter stabile Beziehungen und existenzsichernde Lebensverhältnisse nachweisen konnten (Werner 1999, 26).

Diese Ergebnisse und die aus etlichen anderen US-amerikanischen Studien führten zu der Annahme, dass es *protektive Faktoren* in der *Person und/oder Umwelt* eines Kindes gibt, „welche die Wirkungen von Risikofaktoren moderieren und so die Wahrscheinlichkeit für die Herausbildung von Störungen senken können“ (Opp et al. 1999, 15).

Auch wenn man sich innerhalb der Forschung einig ist, dass das *hochkomplexe, prozessuale Zusammenwirken* von *Risikofaktoren* und *Protektionsfaktoren* noch ungeklärt ist (ebd., 15), so liegt doch nach Werner (1999) der Optimismus dieser Forschung darin, bei Risikokindern durch frühzeitige Programme der Intervention und der Prävention „eine Balance zwischen Risiko- und Schutzfaktoren“ herstellen zu können, die die verletzlichen Kinder widerstandsfähig macht (ebd., 33f.). In diesem Sinne äußert sich auch Opp: „Unabhängig von methodischen Problemen und den Perspektiven für die weitere Erforschung ist der praktische Wert des Konzeptes der Schutzfaktoren oder der Schutzprozesse für die Pädagogik wohl zunächst darin zu sehen, dass es das Augenmerk der Praktiker auf den Aufbau und die Förderung von Bewältigungskapazitäten lenkt“ (ebd., 16).

Auch Gabriel (2005) betont gegen individualistisch-psychologisierende Auffassungen: „Resiliente Individuen sind nicht aus sich selbst heraus widerstandsfähig. Resilienz ist primär als das Produkt protektiver Faktoren zu verstehen, die individuelle Entwicklung im sozialen Nahraum begleiten. Und eben die gilt es im Rahmen von Forschung genauer zu bestimmen,

um sie in politischen und sozialpädagogischen Handlungskonzepten umzusetzen.“ Ihm erscheint die Frage der „Quantität und Qualität sozialer Netzwerke“ ein Schlüsselfaktor für die Entwicklung von Resilienz (ebd., 215).

Obwohl neben der Familie die Schule als bedeutsamer lebensweltlicher Entwicklungskontext für Kinder gilt, bemängelt Keogh (1999) ein geringes Interesse innerhalb der Resilienzforschung an der Klärung der Fragestellung, inwieweit und *unter welchen Bedingungen* Schulen *protektive, resilienzfördernde Faktoren erzeugen* und zu „Schutzräumen“ für Kinder mit hohen sozialen Risiken werden. Wenig wurde aus ihrer Sicht bislang an der „Identifizierung von Risiken und protektiven Einflüssen in den Schulen“ gearbeitet, obwohl „Schulen in einem Analysezusammenhang von schützenden oder risikoverstärkenden Faktoren oder Prozessen betrachtet werden müssen“ (ebd., 191).

Keogh hebt vor dem Hintergrund des US-amerikanischen Schulsystems hervor: Schulen und die Erfahrungen, die Kinder während ihrer Schulzeit machen, können positiv oder protektiv, aber auch negativ und risikofördernd sein. Zu den strukturell bedingten Risiken und protektiven Faktoren zählt sie „Ressourcen, Verfügbarkeit und Angemessenheit von Materialien und Büchern, Ausstattung der Schulgebäude, die Größe der Schülerpopulation, die zahlenmäßige Lehrer-Schüler-Relation und Sicherheitsaspekte. Andere Risiken und protektive Einflüsse stehen im Zusammenhang mit Unterrichtsmethoden, der Ausbildung und Kompetenz von Lehrern und Schulverwaltung und der zeitlichen Fluktuation von Schulpersonal und Schülern. Darüber hinaus beschäftigen sich Aspekte von Schulqualität mit dem Wesen der Interaktionen zwischen Lehrern und Kindern bzw. zwischen Kindern und Peers und mit den Klassenräumen als affektiven Umwelten“ (ebd., 193).

Sie stellt einen breiten Konsens in der Definition von „effektiven“ Schulen gegenüber Risikoschulen fest. „Im Gegensatz zu Risikoschulen werden effektive Schulen als sichere Schulen mit gutem Klima und mit hohen Erwartungen an die Leistungen und das soziale Verhalten der Schüler skizziert“ (ebd., 194). Als anerkannte Faktoren für die Effektivität der Schule führt sie an „die Wahrnehmungen und Erwartungen der Lehrer, die Leitungstätigkeit des Schulleiters, die Klarheit der Ziele, das Wesen des Klimas im Klassenzimmer und in der Schule, das Zeitmanagement und die Betonung schulischer Leistungen“ (ebd., 194).

Ein besonderes *Risiko für Schüler/innen mit Lern- und Leistungsproblemen* stellt für sie der traditionelle *lehrerorientierte Klassenunterricht* dar: Die Aufgaben, die Aufgabenschwierigkeit sowie der Zeitrahmen zur Erledigung sind für alle Schüler und Schülerinnen gleich. Sowohl Leistungsanforderung als auch Leistungsbewertung sind am durchschnittlichen Leistungsniveau der Gruppe orientiert. Im „herabsetzenden Vergleich“ (ebd., 197) der leistungsschwachen mit den leistungsstarken Schülerinnen und Schülern entsteht die „Selbstwahrnehmung geringer Kompetenz“ (ebd., 197) mit negativen Folgen für das Leistungsverhalten und die sozialen Interaktionen (ebd., 196f.). Als Alternative zum herkömmlichen Klassenunterricht verweist sie auf das *kooperative Lernen*. „Dieser Ansatz kann besondere Relevanz für Sonderschullehrer haben, wenn man die Integration von Schülern mit besonderen Bedürfnissen in Regelklassen anstrebt“ (ebd., 197).

Zu der Resilienz-Funktion der deutschen Schule stellt Göppel (1999) fest: „Auch wenn es in manchen Fällen zweifellos zutrifft und es durchaus eindrucksvolle kasuistische Beschreibungen dafür gibt, wie Schule ein ‚Schutzfaktor‘, ein ‚Heim fern von daheim‘ werden kann, ... so dürfte dies insgesamt doch eher selten sein. Sehr viel häufiger dagegen dürfte bei rea-

listischer Betrachtung leider Schule zu einem weiteren Risikofaktor für benachteiligte Kinder werden, zur Quelle von Angst und Scham, Mißerfolg und Demütigung“ (ebd., 180). Er verweist dabei auf die zahlreichen Studien von Hurrelmann, der die im Zusammenhang mit Schule stehenden Stress- und Krankheitsbelastungen für Schüler/innen belegt hat. Wo Göppel den konkreten Reformbedarf der Schule und des Schulsystems sieht, bleibt allerdings in diesem Zusammenhang undeutlich.

Zu den zahlreichen gesellschaftlichen Risikolagen für Kinder und Jugendliche addieren sich nach Opp (1999) heute auch die Risiken durch die *Selektionsfunktion* von Schule. Er merkt dazu kritisch an, dass die Schulpädagogik allzu oft die „Ursachen der Schulprobleme in den Kindern, deren Familien und anderen, die Schulen entlastenden externen Gründen“ gesucht hat (ebd., 232). Als besondere Risikogruppe macht er diejenigen aus, die als Verlierer der Bildungsexpansion als Kinder des „Bildungskellers“ bezeichnet werden. Besonders männliche Jugendliche mit „maskuliner Oppositionalität“ tragen heute ein hohes Bildungsrisiko (ebd., 230).

Für Opp sind angesichts der Größenordnung dieser Problemgruppen und angesichts der „dramatisch ansteigenden Zahl von Kindern mit sichtbaren schulischen Anpassungsproblemen im schulischen Eingangsbereich“ (ebd., 234) „pädagogische Neuansätze in der Allgemeinen Schule“ gefordert. „Durch eigenständige sonderpädagogische Differenzierungsmaßnahmen und Organisationsformen allein sind diese Problemstellungen nicht mehr lösbar“ (ebd., 232). Als *Eckpunkte für eine pädagogische Erneuerung* benennt er die „integrative Schule für alle“, die „Ausweitung disziplinüberschreitender kooperativer Arbeitsansätze“, die Einbeziehung der „Alltagswelten“ von Kindern und Jugendlichen, „die Konstruktion neuer Sinnzusammenhänge, die bessere Anpassung, Lebensbewältigung und Selbststabilisierung ermöglichen“ (ebd., 232f.). Dazu gehört auch das Erleben von Gemeinschaft, die *wechselseitige Anerkennung* ebenso wie *Fürsorge für andere* erfahrbar macht und die Autonomieentwicklung der Einzelnen unterstützt (ebd., 240).

Opp sieht in der Resilienzforschung eine Hilfe für die modernen Selbstbeschreibungen schulischer Aufgaben. „Die Gegenspannung von Risiko und Protektion ist ein moderner Theorieansatz zur reflexiven Verarbeitung wachsender pädagogischer Herausforderungen. In der Wertschätzung der protektiven Kräfte des Kindes und ihres Zusammenspiels mit seinem Umfeld betont diese Vorstellung die Notwendigkeit der Aktivierung des Individuums, aber auch seiner Unterstützung zur Lösung seiner Probleme“ (ebd., 241).

Fazit:

Werden die Selbstwahrnehmungen und das Bewältigungsverhalten der Sonderschüler/innen zugrunde gelegt, die durch Ausgrenzungsprozesse und Schamerlebnisse im (Schul-)Alltag bestimmt sind, dann kann unter Einbeziehung der dargestellten wissenschaftlichen Erkenntnisse aus unterschiedlichen Disziplinen mit Eindeutigkeit festgestellt werden:

Das System Schule ist weit mehr als nur ein Risiko. Es beschädigt durch Misserfolg, Missachtung und Beschämungen gerade die Kinder, die aufgrund schwieriger Lebenslagen besonders verletzlich sind und in ihrer Widerstandsfähigkeit und Autonomieentwicklung gestärkt werden müssen.

Das System Schule entlässt sie sozial beschädigt als gering Qualifizierte und Bildungsarme mit beschädigten Lernerfahrungen und geringer Selbstwirksamkeitsüberzeugung perspektivlos in die Bildungsgesellschaft.

Frühe Beschämungen durch schulische Ausgrenzungsprozesse nehmen über Schamgefühle Einfluss auf die Selbstwahrnehmung und das Selbstkonzept der Betroffenen und verfestigen ihre soziale Isolation und Exklusion als Folge der institutionellen Beschädigung in dem Maße, wie sie zur symbolischen Reproduktion von sozialer Ungleichheit und zur Legitimierung der ungerechten Verhältnisse beitragen.

10. Bildungspolitische und pädagogische Schlussfolgerungen und Empfehlungen

10.1 Das Recht auf gemeinsames Lernen als Menschenrecht

Die Ergebnisse der vorliegenden empirischen Untersuchung zeigen, dass die Sonderschule keineswegs hält, was sie verspricht. Während als erwiesen gilt, dass sie bezogen auf den Kompetenzerwerb *keine kompensatorischen Wirkungen* entfaltet und im Gegenteil ihre herkunftsbedingt benachteiligten Schüler/innen *bildungsarm* entlässt, so ist diese Untersuchung als ein Beleg dafür zu nehmen, dass die an den Sonderschulstatus gebundenen Schamgefühle das *Selbstwertgefühl* von Sonderschüler/innen erheblich *beschädigen* und sie anfällig machen für die Übernahme *negativer Fremdtypisierungen* und *stigmatisierender Defizitcharakterisierungen*.

Mit dem Ausschluss aus dem Regelschulsystem werden die Betroffenen zum *Objekt vielfacher Beschämungen*, die ihnen *Anerkennung* und *Würde* absprechen. Im Schamgefühl und der darin enthaltenen inferioren Selbstwahrnehmung *legitimieren* die Beschämten die ihnen entgegengebrachte *gesellschaftliche Missachtung* und reproduzieren so symbolisch ihre *soziale Ungleichheit*. Die vorherrschende Form der Schambewältigung bei Sonderschülern und Sonderschülerinnen in ihrer Schulzeit, das Verschweigen und Verleugnen ihres Status, kann als ein sicherer Hinweis gedeutet werden, dass für nicht wenige von ihnen die *Anpassung an herrschaftskonformes Verhalten* vorbereitet wird, das die Bereitschaft einschließt, die gesellschaftliche Isolation und den gesellschaftlichen Ausschluss im späteren Leben dem eigenen Versagen zuzuschreiben. Für einige ist dagegen als Reaktion auf die ihnen versagte gesellschaftliche Anerkennung, und auch dafür enthält die Untersuchung deutliche Hinweise, die *Bereitschaft zu deviantem und gewaltförmigem Verhalten* vorgezeichnet.

Die Sonderschule ist – bildlich gesprochen – eine Falle: Sie legitimiert sich mit dem Versprechen, durch individuelle Förderung Selbstwertgefühl und Leistungsmotivation von Regelschulversagern (wieder-)aufzubauen. Als „Schonraum“ gewährt sie Entlastung, indem sie die leistungsschwächeren Kinder nicht mehr dem direkten Leistungsvergleich mit den leistungstärkeren aussetzt. Aber sie kann ihnen nicht die „Perspektive der Menschenrechte“ erfahrbar machen, wonach auch *ihre Würde prinzipiell unantastbar* ist und es keinen Grund geben darf, warum sie herabgesetzt oder diskriminiert werden (Prenzel 2005, 30). So entlässt sie ihre Schüler/innen als *lebenslang sozial Beschädigte*, die darin behindert oder sogar daran gehindert werden, ein belastbares positives Selbstkonzept zu entwickeln.

Sie ist – wiederum im Bild gesprochen – der „Bildungskeller“, in den die Kinder und Jugendlichen überwiesen werden, von denen sich das Regelschulsystem entlasten will. Die Überweisung in den benachteiligenden und stigmatisierenden „Bildungskeller“ ist nicht von den *Rechten* und dem *vorrangigen Wohl des einzelnen Kindes* her gedacht, sondern *abgelei-*

tet von einem Schulsystem, das Leistungshomogenisierung durch Leistungsselektion als eine förderliche pädagogische Maßnahme deklariert und damit gleichzeitig die gesellschaftlich erwünschte Privilegierung von Kindern aus den mittleren und oberen Sozialschichten aufrechterhält.

Mit der Inspektionsreise des Sonderberichterstatters der UN-Menschenrechtskommission durch bundesdeutsche Schulen im Februar 2006 ist der Anspruch verbunden, dass in allen Vertragsstaaten die Menschenrechte von Kindern verwirklicht werden. Nach der UN-Kinderrechtskonvention, die 1989 von der UN-Generalversammlung beschlossen und 1992 von der deutschen Bundesregierung ratifiziert wurde, gehören zu diesen Rechten u.a. die *Anerkennung ihrer Würde als eigenständige Persönlichkeit* und *das Recht auf Bildung* „auf der Grundlage der Chancengleichheit“ (Artikel 28 der UN-Kinderrechtskonvention). Bildung soll darauf gerichtet sein, „die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung zu bringen“ (Artikel 29 der UN-Kinderrechtskonvention). In seiner Stellungnahme auf der Bundespressekonferenz am 21.02. 2006 in Berlin ließ der Sonderberichterstatter in seiner Kritik an der frühen Aufteilung der Kinder seine Sorge erkennen, „dass dem Prinzip des übergeordneten Interesses des Kindes widersprochen wird“ und dass davon besonders „Menschen mit einer Behinderung und Menschen, die sich in den verschiedensten Lagen sozialen Nachteils befinden“ betroffen sind.

Diese Arbeit versteht sich von ihrem Untersuchungsansatz und ihren Ergebnissen als Beitrag, auf die *Menschenrechtsverletzung* aufmerksam zu machen, die denen widerfährt, die aus dem Regelschulsystem in das Sonderschulsystem *abgeschoben* und *ausgesondert* werden. Diese Arbeit unterstützt die Auffassung der National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention, die insbesondere in der „Vernachlässigung sozial benachteiligter Kinder“, in der „Diskriminierung von Kindern mit Auffälligkeiten und Behinderungen“, im „Ausschluss vom gemeinsamen Unterricht“ (Diskussionspapier 2005, 5) eine „Rechtsverletzung“ der „allgemeinen völkerrechtlichen Verpflichtungen“ erkennt, die die Bundesrepublik mit der Ratifizierung 1992 eingegangen ist (ebd., 5).

Wenn die Verhinderung des gemeinsamen Lernens durch Aussonderung die Verletzung des Wohls und der Würde des Kindes und seines Menschenrechts auf Bildung darstellt, dann ist das Recht auf gemeinsames, nichtaussonderndes Lernen nicht mehr nur an den *Elternwillen* zu binden und von ihm abzuleiten, sondern muss unabhängig davon als *Menschenrecht des Kindes* zur Geltung gebracht werden. In der Konsequenz ist hier ein *Paradigmenwechsel für die Integrationsbewegung* einzufordern.

Von Eltern getragen, hat sie das Elternrecht als Argumentationsfigur in den Vordergrund gestellt. Diese Stoßrichtung, „den gemeinsamen Unterricht zu *ermöglichen, soweit er gewünscht ist*“, war durchaus erfolgreich. „In fast allen Bundesländern ist deshalb das Elternwahlrecht (unter finanziellen, zuweilen auch pädagogischen Vorbehalten) in den Schulgesetzen verankert worden“, so Preuss-Lausitz (2006, 91; Hervorhebung durch den Verfasser). Aber er beklagt als Nachteil: „Damit erschöpfte sich der *bildungspolitische* Impuls der Integrationsbewegung“ (ebd., 91; Hervorhebung durch den Verfasser). Die Integrationsbewegung hat sich eingerichtet im „unpolitischen Pluralismus“ oder in der „Vielfalt der Lernorte“ (ebd., 92). Mit dem Elternrecht konnte lediglich der Gemeinsame Unterricht als Parallelsystem eingeführt, aber keine Überwindung der Sonderschulen erreicht werden.

Bildungspolitisch hängt die Realisierung des Menschenrechts auf Bildung für alle Kinder in Deutschland wesentlich von zwei überfälligen strukturellen Grundentscheidungen ab: die *Schließung der Sonderschulen* und die *Überwindung des selektiven und sozial segregierenden Regelschulsystems*, das den Sonderschulbedarf (re-)produziert. Zwar wird u.a. von Positionen, die der Entstaatlichung des Bildungssystems das Wort reden und die Gestaltungsautonomie und die Profilbildung der Einzelschulen betonen, immer wieder dagegen vorgebracht, dass Strukturveränderungen „von oben“ kaum zu pädagogisch wirksamen Veränderungen führen. Dagegen verweist Preuss-Lausitz (1997) im Zusammenhang mit der 1992 landesweit in Brandenburg eingeführten gemeinsamen Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder darauf, dass eine Reform „von oben“ durchaus erfolgreich sein kann, „wenn sie richtig implementiert wird“ (ebd., 592). „Die Behauptung, Bildungsreform von oben sei grundsätzlich zum Scheitern verurteilt, also unerwünscht, und sie begrenze in jedem Fall die ‚Freiheit von unten‘, kann so allgemein nicht aufrechterhalten werden. Im Gegenteil: Die soziale Kohäsionsfunktion des Bildungssystems durch staatliche Bildungspolitik (der Bundesländer) darf nicht nur nicht aufgegeben werden, sie muß wieder verstärkt und, auch schultheoretisch, eingefordert werden“ (ebd., 592).

10.2 Der Weg zu einer Schule für alle Kinder

Während die Schließung von Sonderschulen sofort umzusetzen ist in der Form, dass bestehende Sonderschulen auslaufen, keine Kinder mehr aufnehmen und ihre sonderpädagogischen Ressourcen in das Regelschulsystem verlagern, ist die Zielvorgabe eines gemeinsamen Lernens für alle Schüler/innen bis zum Ende ihrer Schulpflicht an einen längeren *Transformationsprozess* mit allerdings klaren zeitlichen Vorgaben zu binden.

Damit er möglichst viele Akteure mitnimmt, soll er so angelegt und organisiert werden, dass er sich an den lokalen/regionalen Verhältnissen orientiert, Unterstützung und Beratung sicherstellt und die pädagogische Eigenverantwortlichkeit ernst nimmt und mobilisiert, so dass unterschiedliche Wege zur Zielerreichung in der verbindlichen Planungs- und Entwicklungsarbeit von Schulträgern und ihren Schulen nicht nur zulässig, sondern erwünscht sind.

Im Vergleich zu der Reform in der Sekundarstufe bedeutet der Reformprozess der Grundschule zu einer Schule für *wirklich alle Kinder* die ungebremste pädagogische Realisierung ihres eigentlichen Auftrags und die *qualitative Verbesserung* des jetzt schon praktizierten Gemeinsamen Unterrichts. Mit der gezielten Verlagerung der Ressourcen aus der Unterstufe der Sonderschule für Lernbehinderte, für Sprachbehinderte und für Erziehungshilfe kann ein Unterstützungssystem in den Grundschulen aufgebaut werden. Dabei ist der finnischen Vorstellung konzeptionell zu folgen, die besagt, dass ein individueller, nicht etikettierender, nicht stigmatisierender Förderunterricht für alle zur Vermeidung von sich verfestigenden Lernproblemen und Verhaltensauffälligkeiten der Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf vorzuschalten ist.

Demgegenüber bedeutet die Abkehr von dem mehrgliedrigen Sekundarschulsystem auch eine *mentale* Abkehr von einer systemisch geprägten Professionalität und Unterrichtskultur, die *Leistungshomogenität* für erfolgreiches Lernen und Lehren voraussetzt und sie her-

zustellen bemüht ist. Eine Änderung ist nicht durch das Umlegen eines Schalters erreichbar (vgl. Reh 2005, 86), sondern nur über *Prozesse*, die ein Zusammenwachsen getrennter und unterschiedlich anspruchsvoller Bildungsgänge ermöglichen. *Transformationswege* sind mit der *Gemeinschaftsschule* in Schleswig-Holstein bzw. dem VBE-Modell einer *Allgemeinen Sekundarschule* für NRW vorgelegt worden. Bei diesem Modell handelt es sich um eine *schulrechtliche, organisatorische und pädagogische Einheit*, die Schüler/innen aller Bildungsgänge der Sekundarstufe unter einer Schulleitung und in der Verantwortung eines Kollegiums zusammenführt. Es lässt als Kompromiss unter einem Dach sowohl das *additive* als auch das *integrierte* Modell zu (Rösner 2005).

Damit diese Konzeption auch zielführend genutzt werden kann für die Integration der Sonderschüler/innen und für das Ziel der einen Schule für alle, in der ohne äußere Leistungs-differenzierung gelernt wird, muss zweierlei sichergestellt sein:

1. Der Anspruch, dass auch *Sonderschüler/innen* unter dieses Dach gehören, muss eingelöst werden. In den bislang veröffentlichten Konzepten tauchen sie gar nicht auf. Sie müssen aber beim Umbau des Sekundarschulsystems von Anfang an mitgedacht und berücksichtigt werden, weil es auch nach der Grundschule keine Aussonderung geben darf, die ihren späteren sozialen Ausschluss vorbereitet. Ihre Integration ist die *gemeinsame Aufgabe aller zusammengeführten Bildungsgänge* in der Allgemeinen Sekundarschule.
2. Das Modell einer Allgemeinen Sekundarschule in *additiver* Form ist nur als *Übergangsmodell* denkbar. Es muss sich zu einer integrierten Form weiterentwickeln, damit es die Qualität einer Schule für alle erreicht, in der die Heterogenität uneingeschränkt in allen Dimensionen für das individuelle und das gemeinsame Lernen pädagogisch nutzbar gemacht wird. Anderenfalls steht zu befürchten, dass sich das mehrgliedrige System in einer anderen Organisationsform erhält und auch weiterhin eine leistungsbezogene und soziale Aufteilung der Schüler/innen stattfindet, wobei sich die Schüler/innen mit Lernproblemen dann in der untersten Niveaugruppe wiederfinden.

Eine Reduktion des *vielgliedrigen* Schulsystems zu einem *zweigliedrigen* nach sächsischem Vorbild gilt inzwischen auch in der CDU als eine mögliche Alternative. Dieses Modell ist deshalb abzulehnen, weil das Gymnasium sich nach seinem Selbstverständnis für die Aufgabe der Integration leistungsschwächerer Kinder nicht zuständig sieht. Eine Aufteilung dieser Schülergruppe auf die andere Säule würde genau die *sozialen Segregationseffekte* auslösen, die auch das zweigliedrige Schulsystem in Österreich prägen.

Die *Zweigliedrigkeit* sichert dem Gymnasium den Bestand und das Recht, sich nicht verändern zu müssen. Es bedeutet, dass das Schulsystem weiterhin „primär von oben her und auf ‚die Spitze‘ hin organisiert wird“ (Speck 2002, 50). Dabei wäre es im Sinne von Speck auf der Basis der PISA-Befunde nur folgerichtig und „entspräche der auf den Menschenrechten beruhenden Bildungskultur, ein Bildungssystem vom schwächsten Glied her aufzubauen und zu konzipieren und nicht umgekehrt, damit niemand in seinen Lebenschancen benachteiligt wird und als ‚Rest‘ übrig bleibt“ (ebd., 50).

Die *Isolation der Gymnasialschüler/innen* wäre aber auch für sie nachteilig, weil ihnen bestimmte soziale Lernerfahrungen und Kompetenzen vorenthalten würden, die für den Zusammenhalt der Gesellschaft wichtig sind. Auch Gymnasiasten können „die von der UNESCO für das Schulwesen des 21. Jahrhunderts formulierten Ziele: ... Lernen, wie man

lernt, wie man handlungsfähig wird, wer man ist, wie man in pluralen Gesellschaften gemeinsam lebt und agiert (UNESCO 1996)“ (Preuss-Lausitz 2006, 95) nur erreichen, wenn sie in einer Schule lernen, in der sie auch Migranten, Behinderte und sozial Benachteiligte mit ihren Lebenswelten kennen lernen und in der Gemeinschaft mit ihnen *Kompetenzen als tolerante, dialog- und konfliktfähige Menschen* entwickeln.

10.2.1 Die Kommunen als Partner

Für diesen Transformationsweg zu besserer Bildungsqualität und mehr Egalität bieten sich nicht zuletzt aufgrund der *demografischen* Entwicklung die Kommunen als Partner an. Wie die Studie von Rösner (2005) anhand der Geburtenzahlen ausweist, wird die Schülerzahl erheblich sinken. „Folgerichtig müssen sich die Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen wie die aller alten Bundesländer darauf einstellen, im nächsten Vierteljahrhundert weitaus weniger Kinder versorgen zu müssen als in früheren Jahren. Schülerinnen und Schüler werden ein knappes Gut“ (ebd., 34). Für das laufende Schuljahr 2005/06 haben Rösner und Kanders für NRW errechnet, dass 113 von 555 Realschulen gefährdet sind, und 499 von 730 Hauptschulstandorte. „Das sind jetzt 20 % aller Realschulen und 68 % aller Hauptschulstandorte“ (Rösner, Statement auf der Landespressekonferenz am 11.05.2006). Mit dem *Verlust von Schulstandorten* verlieren aber Städte und Gemeinden die *Attraktivität*, die sie brauchen, um Menschen zum Verbleib bzw. zur Ansiedlung anzuregen.

Dementsprechend haben sich diese auch gegenüber der Landeregierung von NRW positioniert, die ihnen lediglich Verbünde von Haupt- und Realschule bzw. von Haupt- und Gesamtschule zugestehen will. Auf einer Veranstaltung des VBE forderte der Vertreter des Städte- und Gemeindebundes: „Wir halten es für sinnvoll, ... eine Experimentierklausel einzuführen, wonach auf Antrag des Schulträgers mit Zustimmung der betroffenen Schule das Modell der Allgemeinen Sekundarschule erprobt werden kann.“ „Die Allgemeine Sekundarschule gibt den Schulträgern die Möglichkeit, flexibel auf zurückgehende Schülerzahlen bzw. auf eine Veränderung beim Wahlverhalten der Eltern zu reagieren“ (Menzel, zit. nach Presseerklärung des VBE v. 30.03.2006). Diese Position wird auch vom Deutschen Städtetag in NRW geteilt.

Die Kommunen scheinen auch zu begreifen, dass (*Bildungs-*)*Armut* der Stadt- und Regionalentwicklung extrem schadet und bekämpft werden muss, damit „mehr Menschen eine eigenständige und eigenfinanzierte Lebensführung ermöglicht“ wird (Projekt Ruhr 2003). Diese Wahrnehmung bestimmt auch das Initiativpapier der Bürgermeister/innen und Oberbürgermeister/innen der Ruhrgebietsstädte. In dem als „Bildungsoffensive 2020“ titulierten Papier für die Emscher-Lippe-Konferenz am 19. Juli 2004 in Gelsenkirchen forderten sie u.a. die Unterstützung des Landes für einen konzentrierten Mitteleinsatz für die Bildungsinfrastruktur in benachteiligten Stadtteilen und gaben als Begründung an: „Der hier zu tätige Mitteleinsatz muss gegengerechnet werden gegen die gesellschaftlichen Kosten, die dadurch entstünden, wenn man letztendlich dabei scheiterte, große Teile der hier heranwachsenden Kinder und Jugendlichen in die Arbeitswelt zu integrieren, und wenn weiterhin andere, wirtschaftlich eigenständige Teile der Bevölkerung fortzögen.“

Zur Bekämpfung von Armut und Bildungsarmut oder – um mit Radtke (2005) zu sprechen – zur „Verbesserung der Egalitätsproblematik“ müssten Kommunen auch „ein genuines Interesse daran entwickeln, sich systematisch mit den Leistungen des jeweiligen lokalen Schul-

systems auf ihrem Territorium zu befassen“ (ebd., 29), nicht zuletzt auch, weil „der fehlende Erfolg des Schulsystems im Sinne von erfolgreichen oder nicht erfolgreichen Schülerinnen und Schülern finanztechnisch letzten Endes bei den Gemeinden ‚hängen bleibt‘. Sie sind es, die dann für die nicht erfolgreichen Schulabbrecher oder Sonderschüler mit der Kinder- und Jugendhilfe oder gar der Sozialhilfe einzustehen haben“ (ebd., 29).

Als ein geeignetes Instrument für ein solches *Monitoring* bietet sich der Bildungsmonitor an, den das Zentrum für Ruhrgebietsforschung an der Ruhr-Universität Bochum (ZEFIR) für das Ruhrgebiet als Modell entwickelt hat. Er verknüpft Daten der Schule mit sozialstrukturellen Daten des Sozialraums, in dem diese Schule arbeitet. Im Sinne von Radtke kann er so der Kommunalpolitik eine Entscheidungsgrundlage dafür liefern, „welche Schulen auf grund ihres sozialen Umfeldes besonders unterstützt und gefördert werden sollten“ (ebd., 198). „Er ermöglicht eine recht präzise Beschreibung des unterschiedlich schwierigen ‚Geländes‘, in dem Bildungseinrichtungen operieren, und erlaubt eine Schärfung und Evaluierung der Schulprofile bezogen auf die Eigenheiten der unterschiedlichen Sozialräume“ (ebd., 198).

Das Programm „Soziale Stadt“ hat Erfahrungen vermittelt über die Bedeutung der *Kooperation von Schule und Stadtteil* für eine positive Schulentwicklung und Stadtteilentwicklung in *kommunaler* Verantwortung. Damit grundsätzlich und unabhängig von diesem Programm die positiven Effekte dieser Kooperationsbeziehung wirksam werden können, brauchen die Kommunen den *Auftrag*, die *Kompetenzen* und die *Finanzmittel* für ein *qualitatives Bildungs- und Integrationsmanagement*. Das ist mehr als nur die Bewirtschaftung von Gebäuden. Dazu gehört die Aufgabe, das zersplitterte Bildungssystem zusammenzuführen und den Prozess der Transformation lokal und regional im Dialog mit den *Schulen* und den *Netzwerkpartnern* zu organisieren. Dazu gehört auch das Recht, gestützt auf *kleinräumige Sozial- und Bildungsberichterstattung*, Sondermaßnahmen für die Bildungseinrichtungen zu gewähren, die es besonders schwer haben.

Die Tatsache, dass sich die kommunalen Spitzenverbände in NRW gegen die Entscheidung der Landesregierung gestellt haben, die Grundschulbezirke aufzuheben, zeigt an, dass sie sich der Gefahr einer zusätzlichen sozialen Entmischung der Schulen bewusst sind und sich zu ihrer *integrationspolitischen* Aufgabe und Verantwortung bekennen.

10.2.2 Die Lehrer/innen als Partner

Neben Eltern und Schülern sind es natürlich die Lehrer/innen, die gewonnen werden müssen für den Transformationsprozess. Da es nicht um eine *isolierte Schulstrukturveränderung* geht, werden sie die Hauptakteure für eine veränderte *Schul-, Lern- und Lehrkultur* sein, in der durch *individuelle Förderung* und *individualisiertes Lernen* der Unterschiedlichkeit der Schüler/innen Rechnung getragen wird. Die Voraussetzungen für diesen Reformprozess sind bei den Lehrer/innen je nach Schulform und Schulstufe unterschiedlich.

„Die Grundschule ist zwar als Fundament des öffentlichen Schulwesens geprägt von vielfältigen integrativen Prinzipien. (...) Im Widerspruch zu vielen integrativen Tendenzen innerhalb der Grundschulpraxis stehen aber nach wie vor selektive Funktionen, die wirksam sind, solange es ab Klasse 5 ... ein mehrgliedriges Schulsystem gibt, auf das die Kinder gemäß ihrer vermuteten späteren Lern- und Leistungsfähigkeit zu verteilen sind, und solange es Sonderschulen gibt, auf die Kinder wegen eines speziellen Förderbedarfs ausgesondert werden. Dadurch wird die Integrationsfähigkeit der Grundschule tendenziell vom ersten Schultag an

konterkariert.(...) Sie bleibt eine ‚Durchgangsschule‘, deren Qualität verunsicherte Eltern nur daran messen, wie gut sie ihre Kinder für das spätere Gymnasium fit macht, ...“ (Heyer 2000, 104). Eine Entwicklung zu einer Grundschule für alle Kinder, die auch nach Klasse 4 noch weiter gemeinsam lernen, führt die Lehrer/innen der Grundschule aus diesem *Widerspruch* heraus und es ist zu erwarten, dass die Mehrzahl sich von der *Last der Selektion* befreit sieht und diesen Weg mitgehen wird, wenn es denn für die Integration der leistungsschwächeren Kinder ein Förder- und Unterstützungssystem in den Grundschulen gibt.

In Kenntnis der Tatsache, dass vor allem die Tradition des Gymnasiums, aber auch der Realschule tief geprägt ist von der *Selektionsfunktion* der Schule und der *Homogenität* als *Organisationsprinzip*, wurde bislang davon ausgegangen, – und Befragungen in der Vergangenheit bestätigten dies – dass die Lehrer/innen dieser Sekundarschulformen nur sehr schwer zu gewinnen sind für einen solchen Transformationsprozess. Die gerade veröffentlichte 3. IFS-Lehrerumfrage zu Schule und Bildung⁶⁰ ist sehr ermutigend. Kann sie doch belegen, dass es nach PISA eine große Meinungsänderung in der Lehrerschaft insgesamt gegeben hat. Zu der Aussage „Statt die Kinder nach der Grundschule in verschiedene Schultypen einzuteilen, sollte man sie besser länger gemeinsam unterrichten“, bekennen sich über alle Schulformen der allgemein bildenden Sekundarstufe 56 % der befragten Lehrer/innen. 1998 sprachen sich hingegen nur 24 % der Befragten dafür aus. „Gleichzeitig votieren heute deutlich mehr Lehrer als früher für eine verstärkte Durchlässigkeit zwischen den Schulformen (52 % versus 36 % in 1998)“ (IFS-Statement zur Pressekonferenz am 12. Juni 2006 in Berlin).

Dennoch rückt eine Mehrheit von 56 % am Gymnasium und von 52 % an der Realschule noch nicht von dem strukturellen Status Quo ab. Es wird wesentlich darauf ankommen, ihnen erfahrbar zu machen, dass es nicht um eine isolierte Strukturveränderung geht, die ihnen nur mehr Arbeit aufbürdet, sondern dass ein *anderer Umgang mit Heterogenität* ihnen und ihren Schülern und Schülerinnen die „Chance für mehr Lernwirksamkeit und Erfahrungsreichtum“ bietet (Preuss-Lausitz 2004), wie dies z.B. die schulpraktischen Erfahrungen und die wissenschaftliche Erforschung der Integrationspädagogik belegen.

Sie müssen nicht mehr „wie Sisypchos den Stein der pädagogischen Anstrengung immer auf den Berg hinaufrollen“ (Preuss-Lausitz 2004, 1). Sie müssen ihre Energie und Arbeit nicht mehr unproduktiv auf die sinnlose Bemühung um möglichst homogene Lerngruppen oder wenigstens weniger heterogene Lerngruppen konzentrieren. Und sie wirken nicht mehr an der *institutionellen Beschämung* von Kindern und Jugendlichen mit, sondern an ihrer Entwicklung zu Menschen, die, weil sie sich *selbst anerkannt* fühlen, die *Menschenrechte* für *alle achten und verteidigen*. Eine Schulkultur der Anerkennung aller Schüler/innen fördert den Zusammenhalt und schafft ein positives Klima des Vertrauens, ein Klima auch für *Lernfreude, Leistungsmotivation* und *große Lernanstrengungen*.

Lehrerinnen und Lehrer brauchen für ihren eigenen Lernprozess *Beratung* und *Unterstützung*, fordert Reh (2005), z.B. „in Form von konkreten Konzepten, Materialien ..., die jenseits des obligatorischen Hinweises liegen, dass Heterogenität eine Chance ist“ (ebd., 86).

60 Diese Umfrage erscheint im Herbst 2006 ausführlich dokumentiert in: Holtappels, H.G. et al. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 14

Sie brauchen auch und vor allem eine qualifizierte Lehrerfortbildung und zukunftsbezogen eine adäquate Ausbildung, die den *Umgang mit Heterogenität, Förderdiagnostik und Teamarbeit* ins Zentrum der Lehrertätigkeit rückt. Lehrer/innen brauchen die Unterstützung von ergänzendem *sozialpädagogischem* und *sonderpädagogischem* Personal sowie eine *Schulassistenz* nach nordischem Vorbild. In einem engen *stadtteilbezogenen Netzwerk* mit Jugendhilfe, schulpсихологischer Beratung und anderen Hilfediensten sollen Ressourcen, die jetzt noch getrennt voneinander für Kinder und Jugendliche zum Einsatz gebracht werden, stärker an den Schulen konzentriert werden.

10.2.3 Qualitätsüberprüfung der Sonderschulen

„Das Förderschulwesen ist nicht wie die allgemeinbildenden Schulen in regelhafte und systematische Effizienzkontrollen einbezogen. Es kann sich ungestört in einem ‚Schonraum‘ der Evaluation einrichten und sich mit der Selbstbekräftigung einer Qualität bescheiden“ (Wocken 2005, 66). Zur Beendigung dieses unhaltbaren Zustands fordert Wocken als Konsequenz „eine Längsschnittstudie der Entwicklung von Förderschülern“ (ebd., 66). Diese Forderung ist bedeutsam, weil empirische Forschung, wie PISA gezeigt hat, ein Mittel ist, der fortgesetzten *Mythenbildung* über das Schulsystem in Deutschland mit *Selbstaufklärung* zu begegnen.

Ausgehend von den Ergebnissen dieser Untersuchung stellt sich zusätzlich der Auftrag an die KMK, die Sonderschulen für Lernbehinderte zu einem *Schwerpunkt* zu machen für das *nationale Bildungsmonitoring* und sie in *zukünftige nationale und internationale Qualitätsüberprüfungen aussagekräftig einzubeziehen*.

Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen

Abb. 2.1: Vererbung von Bildungsabschlüssen	25
Abb. 2.2: Übergangsquoten zum Gymnasium und Sozialraumtypisierung am Beispiel der Stadt Essen	37
Abb. 6.1: Zufriedenheit der Seiteneinsteiger/innen mit sich selbst in der Einschätzung der Betroffenen und der Lehrer/innen	105
Abb. 6.2: Zustimmung der „Seiteneinsteiger/innen“ zu den Items „Ich finde, ich bin ganz in Ordnung“ und „Ich halte nicht sehr viel von mir“ nach Migrationshintergrund.....	107
Tab. 2.1: Kompetenzmittelwerte nach Schulformen im Vergleich zwischen 2000 und 2003	30
Tab. 2.2: Anteil der Risikoschüler/innen an allen 15-Jährigen und an allen Hauptschulen (in %) ohne Sonderschüler/innen.....	31
Tab. 2.3: Sonderschulabschlüsse im Bereich G/H.....	32
Tab. 2.4: Mittlere Übergangsquoten (in %) nach Sozialraumtyp im Ruhrgebiet.....	37
Tab. 3.1: Anteil der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Sonderschulen bzw. Sonderklassen	52
Tab. 6.1: Übersicht über die Stichprobe	101
Tab. 6.2: Übersicht über die Zufriedenheitsmittelwerte der „Seiteneinsteiger/innen“	109
Tab. 7.1: Anzahl der interviewten Schülerinnen und Schüler nach Migrationshintergrund und Geschlecht.....	119
Tab. 7.2: Grad der Beschämung der „Sonderschüler/innen“ nach Migrationshintergrund und Geschlecht	123
Tab. 7.3: Grad der Beschämung der „Seiteneinsteiger/innen“ nach Migrationshintergrund und Geschlecht.....	123
Tab. 7.4: Grad der Beschämung der „GU-Schüler/innen“ nach Migrationshintergrund und Geschlecht	123
Tab. 7.5: Beschämte und Art der Stigma-Bewältigung.....	125

Literatur

- Akgün, L.: Migration und Bildung. In: Reader zur Tagung der Heinrich Böll Stiftung NRW beim Kommunalverband Ruhrgebiet zum Thema „Bildungsoffensive Ruhrgebiet. Ein Baustein für die Zukunft des Reviers“ in Essen am 14.09.2000, 22–26
- Allmendinger, J.: Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. In: Soziale Welt 50 (1999), 35–50
- Allmendinger, J.: Ein ausbruchssicheres Gefängnis. In: Frankfurter Rundschau v. 08.11.2005
- Antor, G./Bleidick, U.: Recht auf Leben – Recht auf Bildung. Aktuelle Fragen der Behindertenpädagogik. Heidelberg 1995
- Arnhold, G./Bellenberg, G.: Neue Bildungschancen für wen? Die neue Bildungspolitik des Landes Nordrhein-Westfalen aus der Perspektive der empirischen Schulforschung. In: Die Deutsche Schule 4/2005, 397–407
- Artelt, C./Stanat, P./Schneider, W./Schiefele, U.: Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, 69–136
- Auernheimer, G.: Einführung in die Interkulturelle Erziehung. Darmstadt 1995
- Baer, U./Frick-Baer, G.: Vom Schämen und Beschämtwerden. Bibliothek der Gefühle. Band 1. Neukirchen-Vluyn 2000
- Baumert, J./Schümer, G.: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, 323–407
- Baumert, J./Trautwein, U./Artelt, C.: Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 2003, 261–331
- Baumert, J./Artelt, C.: Bildungsgang und Schulstruktur. In: Pädagogische Führung 4/2003, 188–192
- Baur, W./Mack, W./Schroeder, J.: Bildung von unten denken. In: Baur, W./Mack, W./Schroeder, J. (Hrsg.): Bildung von unten denken. Aufwachsen in erschwerten Lebenssituationen – Provokationen für die Pädagogik. Bad Heilbrunn/OBB. 2004, 9–17
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen: Kritische Bilanz der Bildungspolitik – Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen in Deutschland dramatisch unterentwickelt. Presseerklärung vom 13. Mai 2004
- Beck, U.: Afrika ist überall. Aufstand der Überflüssigen am Rande von Europas Metropolen. In: Erziehung und Wissenschaft 1/2006, 2
- Begemann, E.: Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Zur erziehungswissenschaftlichen Grundlegung der „Hilfsschulpädagogik“. Hannover 1970
- Begemann, E.: Innere Differenzierung in der Schule für Lernbehinderte als individuelles und gemeinsames Lernen. Bericht über einen Schulversuch, Teil II. Mainz 1987
- Begemann, E.: Soziokulturelle Benachteiligung pädagogisch verstehen. In: Die neue Sonderschule 3/2002, 191–216
- Bellenberg, G./Hovestadt, G./Klemm, K.: Selektivität und Durchlässigkeit im allgemein bildenden Schulsystem. Rechtliche Regelungen und Daten unter besonderer Berücksichtigung der Gleichwertigkeit von Abschlüssen. Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung Universität Duisburg-Essen, Standort Essen 2004. In: GEW Hauptvorstand (Hrsg.): PISA-INFO 43/2004

- BIBB/EMNID: Jugendliche ohne Ausbildung. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 1999
- Bleidick, U.: Behindertsein als menschliche Bedrohung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 63 (1965), 301–320
- Bleidick, U.: Über Lernbehinderung. Ursachen der Behinderung unter pädagogischem Aspekt. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 5/1975, 258–280
- Bleidick, U.: Metatheoretische Überlegungen zum Begriff der Behinderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 7/1976, 408–415
- Bleidick, U.: Pädagogische Theorien der Behinderung und ihre Verknüpfung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 4/1977, 207–229
- Bleidick, U.: Lernbehinderte gibt es eigentlich gar nicht. Oder: Wie man das Kind mit dem Bade ausschüttet. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 31 (1980), 127–143
- Block, R.: Redebeitrag zur Öffentlichen Anhörung des Landtags von NRW zum Thema „Elternrechte bewahren“ am 08.03.2006 in Düsseldorf
- Blossfeld, H.-P.: Changes in Educational Careers in the Federal Republic of Germany. In: Sociology of Education 63 (1990), 165–177
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung. Berlin 2005
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2006
- Böhm, O.: Zur Problematisierung der Lernbehindertenschule. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 31/1980, 116–126
- Böhm, O.: Wollen und vor allem können wir noch eine Lernbehindertenpädagogik? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 5/2001, 187–193
- Böttcher, W./Klemm, K.: Das Bildungswesen und die Reproduktion von herkunftsbedingter Benachteiligung. In: Frommelt, B./Klemm, K./Rösner, E./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozeß der Schulentwicklung. Weinheim und München 2000, 11–43
- Böttcher, W.: Bildungsstandards als Reformelemente. Vortrag anlässlich der Tagung „Mit Standards Menschen bilden?“. Evangelische Akademie Hofgeismar, 10.-12.10.2003
- Boos-Nünning, U.: Eingliederungsprobleme bei behinderten ausländischen Kindern. In: Speck, O./Martin, K. (Hrsg.): Sonderpädagogik und Sozialarbeit: Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 10. Berlin 1990, 556–573
- Boos-Nünning, U./Karakasoglu, Y.: Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster 2005
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster 2004
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971
- Bräü, K./Schwerdt, U. (Hg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster 2005
- Brandt, M.: Berufschancen von Absolventen der Schule für Lernbehinderte. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme. Neues Verständnis von Lernen. Integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim und Basel 1996, 212–226
- Breitfuss, A./Dangschat, J.S.: Sozialräumliche Aspekte der Armut im Jugendalter. In: Klocke, A./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen. Wiesbaden 2001, 120–139
- Brügelmann, H.: Kerncurricula, Bildungsstandards und Leistungstests: Zur unvergänglichen Hoffnung auf die Entwicklung der Guten Schule durch Evaluation „von oben“. Manuskript für das Themenheft „Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft und Pädagogik“ der Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2004
- Brumlik, M.: Verfestigung von Klassenschränken. Politische Anthropologie ungleicher Chancen – Die deutsche Schule. In: Erziehung und Wissenschaft 9/2002
- Buhr, P.: Übergangsphase oder Teufelskreis? Dauer und Folgen von Armut bei Kindern. In: Klocke, A./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen. Wiesbaden 2001, 78–92
- Burtscher, R./Ginnold, A.: Denkanstöße und Stolpersteine für die berufliche Integration . (Un-)erwünschte Folgen

- des bestehenden Systems der Benachteiligtenförderung und der beruflichen Rehabilitation. In: Boban, I./Hinz, A. (Hrsg.): *Gemeinsamer Unterricht im Dialog. Vorstellungen nach 25 Jahren Integrationsentwicklung*. Weinheim und Basel 2004, 225–233
- Buttgereit, A./Willand, H.: Lernbehinderung und harte Drogen – ein unterschätztes Phänomen. Pilotstudie an einer Suchtklinik. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 1/2003, 13–19
- Cloerkes, G.: *Soziologie der Behinderten: Eine Einführung*. 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Heidelberg 2001
- Cloerkes, G.: Zahlen zum Staunen. Die deutsche Schulstatistik. In: Cloerkes, G. (Hrsg.): *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen*. Heidelberg 2003, 11–23
- Coleman, J.S.: *Equality of Educational Opportunity*. Washington D.C., National Center for Educational Statistics 1966
- Combe, A./Helsper, W.: *Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie*. Weinheim 1994
- Corak, M./Fertig, M./Tamm, M.: *A Portrait of Child Poverty in Germany*. In: RWI Discussion Papers No.26. Essen 2005
- Deimann, A.: *Kinder mit Migrationshintergrund an Schulen für Lernbehinderte in Nordrhein-Westfalen. Eine Analyse der Ursachen, Folgen und Alternativen überproportionaler Überweisung*. Hrsg. v. Landeszentrum für Zuwanderung Nordrhein-Westfalen 2004
- Delors, J. (Chairman): *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris 1996
- Demmer, M.: *Stellungnahme zu: Klieme, E. u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt 2003. In: *Journal für Schulentwicklung* 4/2004, 68–70
- Denzin, N.K.: *The research act*. New York 1978
- Department for Education and Skills: *Higher Standards, Better Schools For All. More Choice for Parents and Pupils (The Education White Paper)*. October 2005
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): *Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Stuttgart 1974
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen 2001
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des 2. internationalen Vergleichs*. Münster 2004
- Deutsche Shell (Hrsg.): *Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus*. Frankfurt am Main 2002
- Diehm, I./Radtke, F.-O.: *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart/Berlin/Köln 1999
- Diehm, I.: *Interkulturelle Pädagogik: Die programmatische Antwort auf wachsende ethnische Heterogenität in Schule und Unterricht*. In: Bräü, K./Schwerdt, U.: *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Münster 2005, 85–94
- Ditton, H.: *Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit*. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden 2004, 251–279
- Ditton, H./Krüskens, J./Schauenburg, M.: *Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2/2005, 285–304
- Dönhoff-Kracht, D.: *Aspekte des Selbstkonzeptes jugendlicher lernbehinderter Sonderschüler*. Frankfurt am Main 1980
- Dumke, D./Krieger, G./Schäfer, G.: *Schulische Integration in der Beurteilung von Eltern und Lehrern*. Weinheim 1989
- Dumke, D./Krieger, G.: *Einstellungen und Bereitschaft von Sonderschullehrern zum integrativen Unterricht*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 41 (1990), 235–245
- Dumke, D./Schäfer, G.: *Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Schüler in Integrationsklassen. Einstellungen, soziale Beziehungen, Persönlichkeitsmerkmale und Schulleistungen*. Weinheim 1993

- Dumke, D./Eberl, D./Venker, S./Wolff-Kollmar, S.: Weiterentwicklung sonderpädagogischer Förderung im Urteil von Lehrern. Untersuchung zur Umsetzung des VO-SF. Bericht aus dem Seminar für Psychologie der pädagogischen Fakultät der Universität Bonn Nr. 15, 1997
- Dumke; D./Eberl, D./Venker, S.: Gemeinsamer Unterricht im Urteil von Lehrern und Schulleitern an Sonderschulen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 9/1998, 394–401
- Eberwein, H.: Integrationspädagogik als Weiterentwicklung (sonder-)pädagogischen Denkens und Handelns. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Weinheim und Basel 1994, 55–68
- Eberwein, H.: Konsequenzen der lernbehindertenpädagogischen Begriffsbildung für die Diagnostik, Didaktik und Schule für Lernbehinderte. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme. Neues Verständnis von Lernen. Integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim und Basel 1996, 56–73
- Eggert, D.: Ein Beispiel zur Sozial- und Familienstatistik von geistig behinderten Kindern. In: Eggert, D. (Hrsg.): Zur Diagnose der Minderbegabung. Weinheim 1972
- Elias, N.: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Zweiter Band: Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation. Suhrkamp 1997
- Ellger-Rüttgardt, S.: Sonderpädagogik – blinder Fleck der Allgemeinen Pädagogik? In: Zeitschrift für Pädagogik (2004), 416–429
- Ellger-Rüttgardt, S.: Prügelknabe Sonderschule – ungeliebte Tochter Sonderpädagogik? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 2/2005, 42–54
- Erath, P.: Vergessen und missbraucht. „Lernbehinderte“ als Opfer allgemeinpädagogischer Ignoranz und sonderpädagogischer Eigeninteressen. Frankfurt am Main 1987
- European Agency for Development in Special Needs Education (ed.): Special Needs Education in Europe. Thematic Publication. January 2003a
- European Agency for Development in Special Needs Education (ed.): Inclusive Education and Classroom Practices. Summary Report. March 2003b
- European Agency for Development in Special Needs Education (ed.): Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries. November 2003c
- Faust-Siehl, G./Garlichs, A./Ramsegger, J./Schwarz, H./ Warm, U.: Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Ein Projekt des Grundschulverbandes – Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband – e.V.. Frankfurt am Main 1996
- Feuser, G.: Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt 1995
- Feuser, G.: Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Hildeschiedt, A./Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim und München 1998, 19–35
- Feuser, G.: Integration – aus der Balance geraten? Manuskript für die Veröffentlichung in: Erziehung und Unterricht. Wien, Heft 1/2 2006
- Fielding, N.G./Fielding, J.L.: Linking data . Beverly Hills 1986
- Fingerle, M./Julius, H./Freytag, A.: Emotionale Regulationsmechanismen, Bindungsmodelle und die Widerstandsfähigkeit gegenüber ungünstigen Entwicklungsbedingungen. In: Sonderpädagogik 4/1997, 202–211
- Friebertshäuser, B.: Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997, 371–395
- Fuchs, M.: Ausländische Schüler und Gewalt an Schulen. Ergebnisse einer Lehrer- und Schülerbefragung. In: Holtappels, H.G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. 2., korrigierte Auflage. Weinheim und München 1999, 119–136
- Gasteiger Klicpera, B./Klicpera, Ch.: Der Zusammenhang zwischen Schulleistungen, dem sozialen Status in der Klasse und dem Sozialverhalten. In: Heilpädagogische Forschung 1/2001, 2–14
- Göppel, R.: Resilienz und Ausbildung. In: Opp, G./ Fingerle, M./ Freytag, A. (Hrsg.): Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München und Basel 1999, 178–189
- Goffman, E.: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main 1974
- Goffman, E.: Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt am Main

1977

- Gomolla, M./Radtko, F.-O.: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen 2002
- Grundmann, M.: Milieuspezifische Einflüsse familialer Sozialisation auf die kognitive Entwicklung und den Bildungserfolg. In: Klocke, A./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen. Wiesbaden 2001, 209–229
- Haeberlin, U./Bless, G./Moser, U./Klaghofer, R.: Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. 2. erweiterte Auflage. Bern und Stuttgart 1991a
- Haeberlin, U.: Die Integration von leistungsschwachen Schülern. Ein Überblick über empirische Forschungsergebnisse zu Wirkungen von Regelklassen, Integrationsklassen und Sonderklassen auf „Lernbehinderte“. In: Zeitschrift für Pädagogik 2/1991b, 167–189
- Hänsel, D.: Differenz und Verhältnis von besonderer Schule und Regelschule. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 1/1999, 11–15
- Hänsel, D.: Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 4/2003, 591–609
- Hänsel, D./Schwager, H.-J.: Die Sonderschule als Armenschule. Vom gemeinsamen Unterricht zur Sondererziehung nach Braunschweiger Muster. Bern 2004
- Häußermann, H.: Armut in den Großstädten – eine neue städtische Unterklasse? In: Leviathan 1/1997, 12–27
- Häußermann, H./Kronauer, M./Siebel, W.: Stadt am Rand: Armut und Ausgrenzung. In: Häußermann, H./Kronauer, M./Siebel, W. (Hrsg.): An den Rändern der Städte. Frankfurt am Main 2004, 7–39
- Hascher, T.: Well-being in school – Why students need social support. In: Mayring, P./von Rhoneck, Ch.: Learning Emotions. The Influence of Affective Factors on Classroom Learning. Frankfurt am Main 2003, 127–142
- Heinzel, F.: Qualitative Interviews mit Kindern. In: Frieberthäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997, 396–413
- Heitmeyer, W./Ulrich-Herrmann, M.: Verschärfung sozialer Ungleichheit, soziale Milieus und Gewalt. Zur Kritik der Blickverengungen schulbezogener Gewaltforschung. In: Holtappels, H.G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. 2., korrigierte Auflage. Weinheim und München 1999, 45–62
- Herrlitz, H.-G.: Einleitung. In: Herrlitz, H.-G./Weiland, D./Winkel, K. (Hrsg.): Die Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven. Weinheim und München 2003, 9–20
- Herz, B./Kuorelahti, M.: Integrative Förderung in Finnland. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 9/2005, 330–334
- Heyer, P./Korfmaier, E./Podlesch, W./Preuss-Lausitz, U./Sebold, L. (Hrsg.): Zehn Jahre wohnortnahe Integration. Behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam an ihrer Grundschule. 2 überarbeitete Auflage. Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband – e.V. Frankfurt am Main 1994
- Heyer, P./Preuss-Lausitz, U./Schöler, J.: „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. Hrsg. vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBJS). Berlin 1997
- Hildeschiedt, A./Sander, A.: Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme. Neues Verständnis von Lernen. Integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim und Basel 1996, 115–134
- Hilgers, M.: Scham. Gesichter eines Affekts. Göttingen, Zürich 1996
- Hiller, G.G.: Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen. 2. Auflage. Langenau-Ulm 1990
- Hinz, A.: Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Hamburg 1993
- Hinz, A.: Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53 (2002), 354–361
- Hinz, A.: Die Debatte um Integration und Inklusion – Grundlage für aktuelle Kontroversen in Behindertenpolitik und Sonderpädagogik? In: Sonderpädagogische Förderung, 4/2003, 330–347
- Hinz, A.: Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion? In: Schnell, I./Sander, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn/OBB. 2004, 41–74
- Holtappels, H.G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. 2. korrigierte Auflage. Weinheim und München 1999

- Holz, G.: Armut hat auch Kindergesichter. Zu Umfang, Erscheinungsformen und Folgen von Armut bei Kindern in Deutschland. In: Zens, W.M./Bächer, K./Blum-Maurice, R. (Hrsg.): Die vergessenen Kinder. Vernachlässigung, Armut und Unterversorgung in Deutschland. Köln 2002, 24–38
- Holz, G./Skoluda, S.: Armut im frühen Grundschulalter. In: Abschlussbericht der vertiefenden Untersuchung zu Lebenssituation, Ressourcen und Bewältigungshandeln von Kindern im Auftrag der Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. Frankfurt am Main 2003
- Holz, G./Richter, A./Wüstendörfer, W./Giering, D.: Zukunftschancen für Kinder!? – Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit. Zusammenfassung des Endberichts der 3. Phase der AWO-ISS-Studie im Auftrag der Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. Bonn/Berlin/Frankfurt a. M. 2005
- Holz, G./Richter, A./Wüstendörfer, W./Giering, D.: Zukunftschancen für Kinder!? – Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit. Endbericht der 3. AWO-ISS-Studie im Auftrag der Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. Bonn/Berlin/Frankfurt a. M. 2005
- Homfeldt, H.-G.: Stigma und Schule. Abweichendes Verhalten bei Lehrern und Schülern. Düsseldorf 1974
- Honneth, A.: Integrität und Mißachtung. Grundmotive einer Moral der Anerkennung. In: Merkur 501/1990, 1043–1054
- Honneth, A.: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Erweiterte Ausgabe. Frankfurt am Main 2003
- Hopf, Ch.: Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick, U./von Kardoff, E./Keupp, H./von Rosenstiel, L./Wolff, S. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim 1995, 177–185
- Hurrelmann, K./Klocke, A./Pallentin, Ch.: Armut im Kindes- und Jugendalter. In: Das Parlament 18 (1999), 33–38
- Initiativpapier der Bürgermeister/-innen und Oberbürger/-meisterinnen der Kommunen Bochum, Bottrop, Duisburg, Essen, Gelsenkirchen, Gladbeck, Hamm, Herne, Herten, Mülheim an der Ruhr, Oberhausen, Recklinghausen und Witten: Bildungsoffensive Ruhrgebiet 2020. Nachhaltige strukturelle Veränderungen der Bildungssituation im Ruhrgebiet im Kontext des demografischen Wandels. Vorgelegt für die Emscher-Lippe-Konferenz am 19. Juli 2004 in Gelsenkirchen
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln: Schulsystem. Versäumnisse kosten Milliarden. Pressemitteilung v. 11.01.2006
- Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS): 3. IFS-Lehrerumfrage zu Schule und Bildung. Vorlage zur Pressekonferenz am 12. Juni 2006 in Berlin
- Jahnukainen, M.: Education in the Prevention of Social Exclusion. In: The Review of Disability Studies 1/2005, 36–44
- Jantzen, W.: Sozialisation und Behinderung. Studien zu sozialwissenschaftlichen Grundlagen der Behindertenpädagogik. Gießen 1974
- Jürgens, E.: Qualität von Bildung – Politisches Schlagwort oder pädagogisches Ziel. Vortrag auf dem Bildungskongress der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hessen „Vorrang für Bildung“. 2. November 2002
- Kanter, G.: Lernbehindertenpädagogik – Gegenstandsbestimmung, Begriffsklärung. In: Kanter, G./Speck, O. (Hrsg.): Pädagogik der Lernbehinderten. Band 4 des Handbuchs der Sonderpädagogik. Berlin 1976, 7–33
- Kanter, G.: Von der Hilfsschule zum flexiblen sonderpädagogischen Fördersystem – Wege zur Neubestimmung der Lernbehindertenpädagogik. In: Die neue Sonderschule 1/2002, 38–50
- Kaufmann, I.: Volks- und Sonderschule im Spiegel der Antworten von 362 lernbehinderten Sonderschülern. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 15 (1966), 252–260
- Kemmler, L.: Erfolg und Versagen in der Grundschule. Göttingen 1967
- Keogh, B.: Risiko und protektive Einflüsse in der Schule. In: Opp, G./Fingerle, M./Freytag, A. (Hrsg.): Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München und Basel 1999, 191–203
- Kersting, V.: Kinderarmut in Bottrop. Referat auf der Fachtagung der GEW „Armutsinseln – Kinderarmut – Chancengleichheit“ in Bottrop am 5. April 2001
- Kersting, V.: Bildungsbenachteiligung und Armut im Ruhrgebiet. Manuskript für die Veröffentlichung in: Klute, J./Bitter, K.H. (Hg.): Dokumentation: Sozialraumkonferenz Herne 2002. Reihe Dortmunder Beiträge zur Sozial- und Gesellschaftspolitik. Bd. 39. 2002
- Klafki, W.: Restaurative Schulpolitik 1945–1950 in Westdeutschland. Das Beispiel Bayern. In: Oppolzer, S./Las-

- sahn, R. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft. Wuppertal/Ratingen 1971
- Klein, G.: Die soziale Benachteiligung der Lernbehinderten. In: Heese, G./Reinartz, A. (Hrsg.): Aktuelle Probleme der Lernbehindertenpädagogik. Berlin 1973, 7–21
- Klein, G.: Kritische Analyse gegenwärtiger Konzeptionen der Sonderschule für Lernbehinderte. In: Baier, H./Klein, G. (Hrsg.): Aspekte der Lernbehindertenpädagogik. Einführende Texte. 2. Auflage. Berlin 1975, 286–307
- Klein, G.: Die Schüler der Förderschule (Schule für Lernbehinderte) in der Wahrnehmung der Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 1/1999, 4–10
- Klein, G.: Sozialer Hintergrund und Schullaufbahn von Lernbehinderten/Förderschülern 1969 und 1997. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 2/2001, 51–61
- Klein, H.E.: Direkte Kosten mangelnder Ausbildungsreife in Deutschland. In: IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln 4/2005. Verfügbar über: <http://www.iwkoeln.de/data/pdf/content/trends04-05-4.pdf> (Datum des Zugriffs: 18.01.2006)
- Klemm, K.: Erfolg und strukturelle Benachteiligung ausländischer Schüler im Bildungssystem. In: Luchtenberg, S./Nieke, W. (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Herausforderung für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft. Münster und New York 1994
- Klemm, K.: Bildung. In: Allmendinger, J./Ludwig-Mayerhofer, W. (Hrsg.): Soziologie des Sozialstaates. Weinheim 1999, 145–165
- Klemm, K.: Kellerkinder auf dem Abstellgleis. In: Avenarius, H./Klemm, K./Klieme, E./Roitsch, J. (Hrsg.): Bildung: Gestalten – Erforschen – Erlesen. München, Neuwied 2005, 137–148
- Klieme, E./Neubrand, M./Lüdtke, O.: Mathematische Grundbildung: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, 139–190
- Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.-E./Vollmer, H.J. (Hrsg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2003
- Klocke, A.: Die Bedeutung von Armut im Kindes- und Jugendalter – Ein europäischer Vergleich. In: Klocke, A./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen. Wiesbaden 2001, 272–290
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens v. 16.03.1972
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.10.1999
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1991 bis 2000. Dokumentation Nr. 163. Oktober 2002
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1993 bis 2002. Statistische Veröffentlichungen 170. Bonn 2003
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1993 bis 2002. Bonn 2003
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1994–2003. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Dokumentation Nr.177. November 2005
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes vom 03.03.2006
- KMK – Pressemitteilung: Stellungnahme der Kultusministerkonferenz zu den Ergebnissen des Ländervergleichs von PISA 2003. Länder auf gutem Weg: Ermutigende Ergebnisse beim zweiten Ländervergleich. Bonn, 14.07.2005
- KMK – Pressemitteilung: Stellungnahme der Kultusministerkonferenz zu den Ergebnissen des zweiten Ländervergleichs von PISA (PISA 2003–E). Zentrale Erkenntnisse aus dem Ländervergleich: Fortschritte und Herausforderungen. Bonn, 03.11.2005
- Kniel, A.: Die Schule für Lernbehinderte und ihre Alternativen. Eine Analyse empirischer Untersuchungen. Rheinstetten 1979

- Köbberling, A./Schley, W.: Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen. Weinheim und München 2000
- Kobi, E.E.: Die Rehabilitation der Lernbehinderten. München und Basel 1975
- Konietzka, D.: Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden 2004, 281–309
- Kornmann, R./Schnattinger, C.: Sonderschulüberweisungen ausländischer Kinder, Bevölkerungsstruktur und Arbeitsmarktlage. Oder: Sind Ausländerkinder in Baden-Württemberg „dümmer“ als sonstwo? In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 9 (1989), 195–203
- Kornmann, R.: Förderdiagnostik für ausländische Kinder und Jugendliche mit Lernproblemen in der deutschen Schule. Frankfurt am Main 1991
- Kornmann, R./Klingele, Ch.: Ausländische Kinder und Jugendliche an Schulen für Lernbehinderte in den alten Bundesländern noch immer erheblich überrepräsentiert und dies mit steigender Tendenz und eklatanten länderspezifischen Unterschieden! In: Zeitschrift für Heilpädagogik 1/1996, 2–9
- Kornmann, R./Klingele, Ch./Iriogbe-Ganninger, J.: Zur Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Schulen für Lernbehinderte: Der Trend hält an! In: Zeitschrift für Heilpädagogik 5/1997, 203–207
- Kornmann, R.: Wie ist das zunehmende Schulversagen bei Kindern von Migranten zu erklären und zu beheben? In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 67 (1998), 55–68
- Kornmann, R./Burgard, P./Eichling, H.-M.: Zur Überrepräsentation von ausländischen Kindern und Jugendlichen in Schulen für Lernbehinderte. Revision älterer und Mitteilung neuer Ergebnisse. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 3/1999, 106–109
- Kornmann, R./Kornmann, A.: Erneuter Anstieg der Überrepräsentation ausländischer Kinder in Schulen für Lernbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 7/2003, 286–289
- Krampe, G.: Kausalattribution guter Noten und Selbstkonzepte eigener Fähigkeiten in vier Kohorten lernbehinderter Sonderschüler. In: Heilpädagogische Forschung X (1983), 133–143
- Krapp, A.: Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen. In: Zeitschrift für Pädagogik 5/2005, 626–641
- Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Zehnte Auflage. Stuttgart 2005
- Krappmann, L./Leschinsky, A./Powell, J.J.W.: Kinder, die besonderer pädagogischer Förderung bedürfen. In: Cortina, K.S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K.U./Trommer, L. (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. 2. Auflage. Reinbeck bei Hamburg 2005
- Kronauer, M.: „Soziale Ausgrenzung“ und „Underclass“: Über neue Formen der gesellschaftlichen Spaltung. In: Leviathan 1997, 28–49
- Kronig, W.: Kinder von Zuwanderern – die Stiefkinder integrationspädagogischer Fortschritte? In: Feuser, G. (Hrsg.): Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt am Main 2003, 135–142
- Kuckartz, U.: Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997, 371–395
- Kultusministerium von Baden-Württemberg – Pressemitteilung: PISA 2003: Baden-württembergische Schulen im Bundesvergleich weit vorne und deutlich über OECD-Schnitt / Im internationalen Ranking überall verbessert. 03.11.2005
- Kuorelahti, M.: Discussions about Building Inclusive School: A Survey about Teacher's Attitudes. Vortrag in Berlin im November 2005
- Kutzer, R.: Das Erfordernis einer Neuorientierung gegenwärtiger Didaktiken der Schule für Lernbehinderte als Voraussetzung für eine Emanzipation der Sonderschüler und einer Beseitigung ihrer Randständigkeit. In: Abe, L./Probst, H./Graf, S./Kutzer, R./Wacker, G./Klode, W./Wagner, H. (Hrsg.): Kritik der Sonderpädagogik. Gießen 1973, 310–342
- Lauterbach, W.: Armut in Deutschland und mögliche Folgen für Familien und Kinder. In: Oldenburger Universitätsreden Nr. 143. 2003
- Lauth, G./Wilms, W.: Ursachenerklärung von Erfolg und Mißerfolg lernbehinderter Sonderschüler im Verlauf des

- Sonderschulbesuchs. In: Heilpädagogische Forschung 9/1981, 229–241
- Lehmann, R.H./Peek, R.: Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996. Berlin 1997
- Linderoos, P.: So früh und so viel wie möglich und nötig! In: SchulVerwaltung spezial. Sonderausgabe 1/2006, 16–18
- Lindmeier, Ch.: Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich des Lernens und die Möglichkeit ihrer Vorbereitung auf Arbeit und Leben in der nachindustriellen Gesellschaft. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 5/1999, 234–239
- Link, E.: Eine Schule für alle? Schulische Integration in Nordrhein-Westfalen im historischen, pädagogischen, bildungspolitischen und juristischen Kontext. Frankfurt am Main 2000
- Lütje-Klose, B./Urban, M./Werning, R./Willenbring, M.: Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen. Qualitative Studie zur pädagogischen Arbeit in Regionalen Integrationskonzepten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 3/2005, 82–94
- Luhmann, N./Schorr, K.E.: Die Homogenisierung des Anfangs: Zur Ausdifferenzierung des Schulsystems. In: Luhmann, N./Schorr, K.E. (Hrsg.): Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main 1990, 73–111
- Lumer, B./Nyssen, E.: Homogenität – Heterogenität – Soziale Selektion. Konsequenzen aus der PISA-Studie für Haupt- und Sonderschulen. In: Weegen, M./Böttcher, W./Bellenberg, G./van Ackeren, I. (Hrsg.): Bildungsforschung und Politikberatung. Schule, Hochschule und Berufsbildung an der Schnittstelle von Erziehungswissenschaft und Politik. Weinheim und München 2002, 185–198
- MacLeods, D.: Choice increases segregation, schools research shows. In: The Guardian January 25, 2006
- Maikowski, R./Podlesch, W. (Hrsg.): Das Fläming-Modell. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder an der Grundschule. Weinheim 1988
- Mand, J.: Lernbehinderung als soziale Benachteiligung. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme. Neues Verständnis von Lernen. Integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim und Basel 1996; 165–175
- Matthies, A.-L.: Von der Integration zur Inklusion im finnischen Schulsystem. Vortrag an der Hochschule Magdeburg-Stendal 2003
- Mayring, Ph.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 7. Auflage. Weinheim 2000
- Mayring, Ph./von Rhoeneck, Ch. (eds): Learning Emotions. The Influence of Affective Factors on Classroom Learning. Frankfurt am Main 2003
- Meier, R./Heyer, P.: Grundschule – Schule für alle Kinder. Voraussetzungen und Prozesse zur Entwicklung integrativer Arbeit. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. 3, aktualisierte und erweiterte Auflag. Weinheim und Basel 1994, 227–236
- Meier, U.: Familie, Freundesgruppe, Schülerverhalten und Kompetenzerwerb. In: Schümer, G./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA- 2000 – Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden 2004, 187–216
- Meijnen, G.W.: From Six to Twelve. Different School Careers in Primary Education. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 7 (1987), 209–225
- Meißner, K.: Eröffnung des 3. Integrationspädagogischen Kongresses. In: Meißner, K. (Hg.): Integration. Schulentwicklung durch integrative Erziehung. 3. Integrationspädagogischer Kongreß der Diesterweg Hochschule e.V., 11–13. September 1996, 10–12
- Merkelbach, V.: Bildungsstandards für den Deutschunterricht – aber welche und wie rasch? In: GEW Hauptvorstand (Hrsg.): PISA-INFO 28/2004
- Merz, K.: Kinder mit Schulschwierigkeiten. Empirische Untersuchung an Grund- und Sonderschulen. Weinheim und Basel 1982
- Merz-Atalik, K.: Integration ausländischer Jugendlicher mit Behinderungen im gemeinsamen Unterricht – Eine Herausforderung an die Integrationspädagogik. In: Preuss-Lausitz, U./Maikowski, R. (Hrsg.): Integrationspädagogik in der Sekundarstufe. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Jugendlicher. Weinheim und Basel 1998, 136–153
- Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Sozialbericht NRW 2004. Armuts- und Reichtumsbericht

- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Das Schulwesen in NRW aus quantitativer Sicht. Schuljahr 2004/05. Statistische Übersicht Nr. 347
- Möckel, A.: Historische und gesellschaftliche Aspekte der pädagogischen Förderung geistig Behinderter. In: Geistige Behinderung 8 (1984), 3–19
- Möller, K.: Skinheads im Spannungsfeld gesamtgesellschaftlicher Desintegration und partikularistischer Integration. In: Heitmeyer, W./Imbusch, P. (Hrsg.): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Wiesbaden 2005, 279–301
- Moser, U.: Das Selbstkonzept des lernbehinderten Schülers – Untersuchung in Hilfsklassen und Regelklassen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 2/1986, 151–160
- Motakef, M.: Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte 2006
- Murray, Ch.: Loosing Ground: American Social Policy, 1950–1980. New York 1984
- Muth, J.: Zur Weiterentwicklung der Empfehlung des Deutschen Bildungsrates über die Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher. In: Schindele, R. (Hrsg.): Unterricht und Erziehung Behinderter in Regelschulen. Rheinstetten 1977, 88–96
- Myschker, N.: Von der Gründung des Verbandes bis zum Ersten Weltkrieg. In: Möckel, A. (Hrsg.): Erfolg, Niedergang, Neuanfang. 100 Jahre Verband Deutscher Sonderschulen. München und Basel 1998, 20–49
- NAK (Nationale Armutskonferenz): Nationale Armutskonferenz legt sozialpolitische Bilanzen vor. Pressekonferenz der NAK am 28.03.2006 in Berlin
- National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland: Diskussionspapier der National Coalition. „Die Rechte des Kindes nach der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen im deutschen Schulwesen“. Berlin, den 23. Juni 2005
- Neckel, S.: Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit. Frankfurt/New York 1991
- Neckel, S./Sutterlüty, F.: Negative Klassifikationen. Konflikte um die symbolische Ordnung sozialer Ungleichheit. In: Heitmeyer, W./Imbusch, P. (Hrsg.): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Wiesbaden 2005, 409–428
- Nestle, W.: Didaktik und Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 27 (1976), 167–180
- Nieke, W.: Interkulturelle Erziehung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen 1995
- OECD (Hrsg.): School: A Matter of Choice. Centre for Educational Research and Innovation. Paris 1994
- OECD (Hrsg.): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Paris 2001
- OECD (Hrsg.): Wo haben Schüler mit Migrationshintergrund die größten Erfolgchancen: Eine vergleichende Analyse von Leistung und Engagement in PISA 2003. Kurzzusammenfassung 2006
- Oelkers, J.: Ganztagschulen, Gesamtschulen und demokratische Schulkultur. Überlegungen zur Schulreform in Deutschland. In: Pädagogik 2003, 36–40
- Offe, C.: Moderne „Barbarei“: Der Naturzustand im Kleinformat? In: Miller, M./Söffner, H.-G. (Hrsg.): Modernität und Barbarei. Soziologische Zeitdiagnose am Ende des 20. Jahrhunderts. Frankfurt am Main 1996, 258–289
- Office of the High Commissioner for Human Rights: Talking Points for the Press Conference of the Special Rapporteur on the Right to Education on his Visit to Germany. 21. Februar 2006
- Opp, G./Fingerle, M./Freytag, A.: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz: Neue Perspektiven für die heilpädagogische Forschung und Praxis. In: Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München und Basel 1999, 9–21
- Opp, G.: Schule – Chance und Risiko. In: Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München und Basel 1999, 229–243
- Oschmiansky, F./Schmid, G./Kull, S.: Faule Arbeitslose? Politische Konjunkturen und Strukturen der Missbrauchsdebatte. In: Leviathan 31(2003), 3–31
- Oswald, M.: Mechanismen der Diskriminierung von Migrantenkindern im Regelschulsystem. Die Schule für lernbehinderte Kinder als Schule für Migrantenkinder? In: Moser V. (Hrsg.): Behinderung – Selektionsmechanismen und Integrationsaspirationen. Frankfurt am Main 2003, 41–88
- Otero, J.S.: Integration: Assimilation oder Multikulturalismus? – Gibt es eine Alternative zur Wahl zwischen Ausgrenzung und Assimilierung? Welche Politik soll man wählen? Vortrag gehalten beim Internationalen Colloquium des Goethe-Instituts Lissabon, des Instituts Franco Portugais, der Friedrich-Ebert-Stiftung und der International

- Organization for Migration am 28–30. Oktober 2003 in Lissabon
- Palentien, Ch.: Aufwachsen in Armut – Aufwachsen in Bildungsarmut. Über den Zusammenhang von Armut und Schulerfolg. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2/2005, 154–169
- Powell, J.J.W.: Das wachsende Risiko, als „sonderpädagogisch förderbedürftig“ klassifiziert zu werden, in der deutschen und amerikanischen Bildungsgesellschaft. Selbständige Nachwuchsgruppe Working Paper 2/2004. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
- Powell, J.J.W./Wagner, S.: Daten und Fakten zu Migrantenjugendlichen an Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Selbständige Nachwuchsgruppe Working Paper 1/2001. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
- Powell, J.J.W.: Hochbegabt, behindert oder normal? Klassifikationssysteme des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland und den Vereinigten Staaten. In: Cloerkes, G. (Hrsg.): *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen*. Heidelberg 2003, 103–140
- Prenzel, A.: *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen 1993
- Prenzel, A.: Ohne Angst verschieden sein? – Mehrperspektivistische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt. In: Hafenecker, B./Henkenberg, P./Scherr, A. (Hg.): *Pädagogik der Anerkennung – Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Schwalbach/Ts. 2000, 203–221
- Prenzel, A.: Heterogenität in der Bildung – Rückblick und Ausblick. In: Bräun, K./Schwerdt, U.: *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Münster 2005, 19–35
- Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neunbrand, M./Pekrun, R./Rolf, H.-G./Rost, J./Schiefele, U. (Hrsg.): *PISA 2003. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Zusammenfassung v. 06.12.2004*
- Press Association: Education plans would widen social gap, report says. In: *The Guardian* February 14, 2006
- Preuss, O.: *Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschancen*. Weinheim 1970
- Preuss-Lausitz, U.: Probleme der Integration von Sonderschülern in die Gesamtschule. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 22 (1971), 183–193
- Preuss-Lausitz, U.: Lernbehinderung und behindertes Lernen. Möglichkeiten integrativer Förderung in Grund- und Gesamtschulen. In: *Betrifft: Erziehung* Dezember 1976, 57–60
- Preuss-Lausitz, U.: *Fördern ohne Sonderschule. Konzepte und Erfahrungen zur integrativen Förderung in der Regelschule*. Weinheim und Basel 1981
- Preuss-Lausitz, U.: Erforschte Integration. Das wohnortnahe Modell der Uckermark-Grundschule auf dem Prüfstand. In: *Heilpädagogische Forschung* 1/1991, 50–60
- Preuss-Lausitz, U.: *Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000*. Weinheim 1993
- Preuss-Lausitz, U.: Integration Behinderter zwischen Humanität und Ökonomie. Zu finanziellen Aspekten sonderpädagogischer Unterrichtung. In: *Pädagogik und Schulalltag* 1/1996, 17–30
- Preuss-Lausitz, U.: Integration und Toleranz – Erfahrungen und Meinungen von Kindern innerhalb und außerhalb von Integrationsklassen. In: Heyer, P./Preuss-Lausitz, U./Schöler, J.: *„Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland*. Hrsg. vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBJS). Berlin 1997a, 171–204
- Preuss-Lausitz, U.: Soziale Ungleichheit, Integration und Schulentwicklung. Zu den Qualitätskriterien bei der „Entstaatlichung“ von Schule. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 4/1997b, 583–596
- Preuss-Lausitz, U.: Gutachten zur Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung in Regelschulen der Sekundarstufe in NRW. Technische Universität Berlin: 30. Mai 1997c
- Preuss-Lausitz, U./Maikowski, R. (Hrsg.): *Integrationspädagogik in der Sekundarstufe. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Jugendlicher*. Weinheim und Basel 1998
- Preuss-Lausitz, U.: Integrationsforschung: Ergebnisse und „weiße Flecken“. In: Eberwein, H. (Hrsg.): *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsame. Handbuch der Integrationspädagogik*. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Weinheim und Basel 1994, 299–306
- Preuss-Lausitz, U.: Schule als Schnittstelle moderner Kinderfreundschaften – Jungen und Mädchen im Austausch von Distanz und Nähe. In: *ZSE* 2/1999, 163–187
- Preuss-Lausitz, U.: Kosten bei integrierter und separater sonderpädagogischer Unterrichtung. Eine vergleichende Analyse in den Bundesländern Berlin, Brandenburg und Schleswig-Holstein. Forschungsbericht und Empfeh-

- lungen. Frankfurt 2000a
- Preuss-Lausitz, U.: Zwischen Modernisierung und Tradition. Bildungsprozesse heutiger Migrantenkinder. In: *Die Deutsche Schule* 1/2000b, 23–40
- Preuss-Lausitz, U.: Qualitätsmerkmale, Leistungsmessung und Evaluation der pädagogischen Arbeit im Gemeinsamen Unterricht und in der Sonderschule. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 2/2001, 46–50
- Preuss-Lausitz, U.: Forschungsergebnisse zur Heterogenitätserfahrung aus der gemeinsamen Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Schüler. In: Heyer, P./Sack, L./Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): *Länger gemeinsam lernen. Positionen, Forschungsergebnisse, Beispiele*. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt am Main 2003, 75–81
- Preuss-Lausitz, U.: Gemeinsam auf dem Weg. Zu Perspektiven integrativer Arbeit mit schwierigen Kindern und Jugendlichen. In: *Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler*. Weinheim und Basel 2004a
- Preuss-Lausitz, U.: Heterogene Lerngruppen – Die Chance für mehr Lernwirksamkeit und Erfahrungsreichtum. Vortrag auf der Tagung von GGG, GEW, Grundschulverband und Aktion Humane Schule vom 30.10.2004b in der IGS Neumünster-Faldera/Schleswig-Holstein
- Preuss-Lausitz, U.: Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim und Basel 2005a
- Preuss-Lausitz, U.: Entwicklungslinien und Zukunftsperspektiven in der Integrationspädagogik. Es ist normal, verschieden zu sein – aber was folgt daraus? In: *Sonderpädagogische Förderung* 1/2005b, 70–80
- Preuss-Lausitz, U.: Die Bildungsperspektive der integrativen Schule für alle. In: Platte, A./Seitz, S./Terfloth, K. (Hrsg.): *Inklusive Bildungsprozesse*. Bad Heilbrunn 2006, 90–100
- Radtke, F.-O./Weiß, M.: *Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit*. Opladen 2000
- Radtke, F.-O.: Demokratische Diskriminierung. Exklusion als Bedürfnis oder Bedarf. In: *Mittelweg* 36, 4. Jg. 1995, 32–48
- Radtke, F.-O.: Bildungsdefizite, Schulsegregation und das Integrationsinteresse der Kommunen. In: *Arbeitspapiere zum Programm Soziale Stadt*. Bd.11. Berlin: Deutsches Institut für Urbanistik 2005, 23–30
- Ratzki, A.: Integration ist machbar – und erfolgreich. Ein Blick über den deutschen Tellerrand. In: *Lernende Schule* 23/2003, 10–14
- Reh, S.: Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? – Historische und empirische Deutungen. In: *Die Deutsche Schule* 1/2005, 76–86
- Reichmann-Rohr, E.: Formen der Ausgrenzung in historischer Sicht. In: Eberwein, H. (Hrsg.): *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik*. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Weinheim und Basel 1994, 33–39
- Reiser, H./Loeken, H./Dlugosch, A.: Aktuelle Grenzen der Integrationsfähigkeit von Grundschulen. Ergebnisse einer Studie. In: Hildeschiedt, A./Schnell, I. (Hrsg.): *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. Weinheim und München 1998, 145–159
- Rheinberg F./Enstrup, B.: Selbstkonzept der Begabung bei normalen Schülern und Sonderschülern gleicher Intelligenz: ein Bezugsgruppeneffekt. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie* 9 (1977), 171–180
- Roebke, Ch./Hüwe, B./Rosenberger, M.: *Leben ohne Aussonderung. Eltern kämpfen für Kinder mit Beeinträchtigungen*. Neuwied 2000
- Rösner, E.: Die Sekundarschulen. Einführung und Überblick. In: *Pädagogik* 1/1998, 44–49
- Rösner, E.: Abschied von der Hauptschule. Folgen einer verfehlten Bildungspolitik. Frankfurt am Main 2000
- Rösner, E.: Schulentwicklung in NRW. Rahmenkonzept einer Allgemeinen Sekundarschule. Gutachten für den Verband Bildung und Erziehung (VBE) Landesverband Nordrhein-Westfalen. Dortmund 2005
- Rösner, E.: Zunehmende Gefährdungen von Schulstandorten in Nordrhein-Westfalen. Statement auf der Landespressekonferenz des VBE zum Thema: Die allgemeine Sekundarschule – Anforderungen an eine moderne Schule am 11.05.2006 in Düsseldorf
- Roitsch, J.: Reflexe und Ignoranz. Politische Reaktionen auf die PISA-Studie. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik* 4/2002, 451–461
- Roitsch, J.: Ausgegrenzt und beschämt – Schulerfahrungen in der neueren deutschen Literatur: Ulla Hahn, Reinhard Jirgl, Christoph Hein. In: Avenarius, H./Klemm, K./Klieme, E./Roitsch, J. (Hrsg.): *Bildung: Gestalten –*

- Erforschen – Erlesen. München, Neuwied 2005, 151–163
- Rolff, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. 9. Auflage. Heidelberg 1980
- Sander, A.: Schulschwache Kinder in der Grundschule oder Sonderschule? Untersuchung zur unterschiedlichen Effizienz der Lernbehindertenschule. In: Reinartz, A./Sander, A. (Hrsg.): Schulschwache Kinder in der Grundschule. Weinheim 1982, 121–139
- Sander, A.: Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung 4/2003, 313–329
- Scheithauer, H./Hayer, T./Petermann, F.: Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle 2003
- Schierholz, H.: Ausverkauf der Chancen. 25 Jahre berufliche Benachteiligtenförderung – war's das? In: Erziehung und Wissenschaft 12/2005, 19
- Schiffauer, W.: „...das Gleichheitsversprechen wird nicht eingelöst“. In: Erziehung und Wissenschaft 1/2006, 10–11
- Schildmann, U.: Geschlecht und Behinderung. In: Das Parlament 8 (2003), 29–35
- Schleicher, A.: Noch schneller besser werden. Interview mit Bildung PLUS vom 23.09.2004. In: GEW Hauptvorstand (Hrsg.): PISA-INFO 31/2004
- Schmidt, Ch.: „Am Material“: Auswertungen für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997, 544–568
- Schnell, I.: Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderungen in der BRD seit 1970. Weinheim und München 2003
- Schöler, J.: Stand und Perspektiven der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Schülerinnen in Europa. In: Hildeschiedt, A./Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim und München 1998a, 109–126
- Schöler, J.: Leistungsförderung und Gewaltprävention – Grundlagen integrativer Erziehung. Erweiterter und überarbeiteter Vortrag am 10.10.1998 im Rahmen des 6. Bayerischen Integrationssymposiums Nürnberg 1998b
- Schor, B.J.: Die Differenziertheit des deutschen Bildungswesens – Chance oder Hemmnis? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 9 (2003), 370–376
- Schreiber-Kittl, M./Schröpfer, H.: Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer. Übergänge in Arbeit. Bd. 2. München 2002
- Schuck, K.D.: Die integrative Grundschule in Hamburg: Ein Schulentwicklungskonzept der Zukunft. Beitrag zur Tagung der Grünen im Landtag NRW „Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in NRW“, 22. April 2005
- Schümer, G./Baumert, J.: Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillman, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, 323–407
- Schümer, G.: Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Schümer, G./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000–Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden 2004, 73–114
- Schulte, F.E.: Gemeinsamen Unterricht weiterentwickeln. Stillstand ist Rückschritt. In: nds, Zeitschrift der GEW NRW 10/2005, 9–11
- Schumacher, E.: Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen. Oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns? In: Mägdefrau, J./Schumacher, E. (Hg.): Pädagogik und soziale Ungleichheit. Bad Heilbrunn 2002, 253–271
- Schumann, B.: Die Regelschule in England unterstützt sozial benachteiligte Kinder. In: Gemeinsam leben 11/2003, 76–77
- Schumann, B.: Die Perspektivendifferenz von Sonderpädagogen und Eltern „lernbehinderter“ Kinder zur Sonderschule. Teilergebnisse einer nicht repräsentativen Eltern- und Lehrerbefragung über Sonderschulen für Lernbehinderte in NRW nach PISA. Behindertenpädagogik 2/2004, 134–147
- Schumann, B.: Mehr Wettbewerb oder mehr Wertschätzung? Unterschiedliche Strategien individualisierten Lernens in Europa. In: Pädagogik 9/2005, 50–52

- Seifert, W.: Bildungsmobilität: Wie weit fällt der Apfel vom Stamm? In: Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Statistische Analysen und Studien Nordrhein-Westfalen. Bd. 24. Düsseldorf 2005, 3–11
- Siljander, P.: Bildung und Wohlfahrtsstaat. Faktoren des erfolgreichen Schulsystems in Finnland. In: Die Deutsche Schule 4/2005, 432–447
- Sinn, H.-W.: Alte Ideologien. Über PISA und die Drei-Klassen-Gesellschaft. In: WirtschaftsWoche 11/2006
- Solga, H./Wagner, S.: Paradoxie der Bildungsexpansion: Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4/2001, 107–127
- Solga, H.: Ausbildungslose und ihre soziale Ausgrenzung. Selbständige Nachwuchsgruppe „Ausbildungslosigkeit: Bedingungen und Folgen mangelnder Berufsausbildung“ Working Paper 4/2002a. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
- Solga, H.: „Ausbildungslosigkeit“ als soziales Stigma in Bildungsgesellschaften. Ein soziologischer Erklärungsbeitrag für die wachsenden Arbeitsmarktprobleme von gering qualifizierten Personen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 2002b, 476–505
- Solga, H./Wagner, S.: Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden 2004, 195–224
- Solga, H.: Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering Qualifizierter aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen 2005
- Späth, L.: Neue Schulen braucht das Land. In: Handelsblatt v. 22.02.2006
- Speck, O.: Befunde der PISA-Studie. Folgerungen für das sonderpädagogische Schulsystem. In: Behindertenpädagogik in Bayern 1/2002, 48–55
- Standop, J.: Emotionen und kognitives schulisches Lernen aus interdisziplinärer Perspektive: Emotionspsychologische, neurobiologische und schulpädagogische Zusammenhänge im schulischen Bildungsauftrag wie den Forschungen zum Unterrichtsklima und der Klassenführung. Frankfurt am Main 2002
- Statistisches Bundesamt Wiesbaden (Hg.): Ausgaben je Schüler/-in 2003. April 2006
- Strohmeier, K.P.: Bevölkerungsentwicklung und Sozialraumstruktur. Hrsg. von Projekt Ruhr GmbH. In der Reihe: Demografischer Wandel. Essen 2002
- Strohmeier, K.P./Kersting, V.: Segregierte Armut in der Stadtgesellschaft. Problemstrukturen und Handlungskonzepte im Stadtteil. In: Soziale Benachteiligung und Stadtentwicklung. Informationen zur Raumentwicklung. Heft 3/4, 2003, 231–247
- Strohmeier, K.P./Kersting, V.: Immer weniger Kinder, aber immer mehr arme Kinder. In: Kommunalverband Ruhrgebiet (Hg.): Jahrbuch Ruhrgebiet 1998/99. Standorte Essen, 292–301
- Tent, L./Witt, M./Zschoche-Lieberum, Ch./Bürger, W.: Über die pädagogische Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 5/1991, 289–320
- Terpoorten, T.: GIS-gestützte kleinräumige Analyse von amtlichen Schuldaten. Ein Ansatz für ein flächendeckendes Bildungsmonitoring am Beispiel des Ruhrgebiets. In: Standort – Zeitschrift für Angewandte Geographie 4/2005, 196–198
- Thimm, W.: Lernbehinderung als Stigma. In: Brusten, M./Hohmeier, J. (Hrsg.): Stigmatisierung 1+2. Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen. Darmstadt 1975
- Tillmann, K.-J.: Gewalt an Schulen: öffentliche Diskussion und erziehungswissenschaftliche Forschung. In: Holtappels, H.G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. 2. korrigierte Auflage. Weinheim und München 1999, 11–25
- Tillmann, K.-J./Holler-Nowitzki, B./Holtappels, H.G./Meier, U./Popp, U.: Schülerviolenz als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. 2. Auflage. Weinheim und München 2000
- Tillmann, K.-J.: Schulqualität und Schulentwicklung – Erfahrungen, Perspektiven, Fallstricke. Vortrag auf dem Berufskollegtag 2003 der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Nordrhein-Westfalen am 6. Oktober 2003 in Gelsenkirchen
- Tillmann, K.-J.: Wenig Leistung und viel Selektion: Der PISA-Blick auf deutsche Schulen. Vortrag bei der Jahrestagung der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung im Mai 2004

- Tillmann, K.-J.: Viel Selektion – wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In: Avenarius, H./Klemm, K./Klieme, E./Roitsch, J. (Hrsg.): *Bildung: Gestalten – Erforschen – Erlesen*. München, Neuwied 2005, 123–136
- UNESCO (Ed.): *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality – Final Report*. Salamanca 1994. In deutscher Übersetzung: UNESCO-Kommission – Österreich (Hrsg.): *Pädagogik für besondere Bedürfnisse (Salamanca-Erklärung)*. Wien 1996
- UNICEF-Vergleichsstudie: *Child Poverty in Rich Countries 2005*. In der deutschen Zusammenfassung verfügbar über: http://www.unicef.de/fileadmin/content_media/presse/fotomaterial/kinderarmut/Info_Kinderarmut.pdf (Datum des Zugriffs: 12.06.2006)
- UN-Kinderrechtskonvention. Verfügbar über: <http://www.kidweb.de/kiko.htm> (Datum des Zugriffs: 10.02.2006)
- VBE: *Schule heute* 8–9/2003, 15
- VBE in NRW: *Schulgesetz bremst Schulentwicklung. Kommunale Spitzenverbände teilen VBE-Kritik am Schulgesetz*. Pressemitteilung v. 30.03.2006
- von Freytag, Th.: *Thesen zur sozialen Polarisierung und zur Entwicklung von Langzeitarbeit*. Frankfurter Kinderbüro 1993
- Wagner, S.J.: *Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine Längsschnittstudie zum Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht auf ihre Bildungschancen*. Aachen 2005
- Walper, S.: Tragen Veränderungen in den finanziellen Belastungen von Familien zu Veränderungen in der Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen bei? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2/2005, 170–191
- Weiß, H. (Hg.): *Frühförderung mit Kindern und Familien in Armutslagen*. München 2000
- Wenning, N.: *Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den „wirklichen“ Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit*. Opladen 1999
- Wenzler, I.: Bundesrepublik Deutschland. Die Gesamtschule: Kräfte und Gegenkräfte im bildungspolitischen Konflikt. In: Herrlitz, H.-G./Weiland, D./Winkel, K. (Hrsg.): *Die Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven*. Weinheim und München 2003, 65–86
- Werner, E.E.: *Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz*. In: *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München 1999, 25–35
- Werning, R./Lütje-Klose, B.: *Einführung in die Lernbehindertenpädagogik*. München 2003
- Wilk, L./Bacher, J. (Hg.): *Kindliche Lebenswelten*. Opladen 1994
- Willand, H.: „Wie geht es Dir so in Deiner Schule?“ Oder noch einmal über die emotionale Befindlichkeit von Schülern mit Förderbedarf in Schulen für Lernbehinderte und in integrierten Sekundarstufe I-Schulen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 12/1999, 546–554
- Willand, H.: *Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Lernbehinderung und soziale Benachteiligung. Zur Aktualität und notwendigen Wiederbearbeitung verdrängter Begriffe*. In: *Sonderpädagogik* 1/2001, 210–221
- Wilson, W.J.: *The Truly Disadvantaged. The Inner City, the Underclass, and Public Policy*. Chicago/London 1987
- Wilson, W.J.: *Public Policy Research and the Truly Disadvantaged*. In: Jencks, Ch./Peterson, P. (Hrsg.): *The Urban Underclass*. Washington, D.C. 1991, 460–481
- Wocken, H.: *Am Rande der Normalität. Untersuchungen zum Selbst- und Gesellschaftsbild von Sonderschülern*. Heidelberg 1983
- Wocken, H./Antor, G. (Hrsg.): *Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen – Untersuchungen – Anregungen*. Oberbiel 1987
- Wocken, H.: *Bewältigung von Andersartigkeit. Untersuchungen zur sozialen Distanz in Schulen*. In: Gehrman, P./Hüwe, B. (Hrsg.): *Forschungsprofile der Integration von Behinderten*. Essen 1993, 86–106
- Wocken, H.: *Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* (2000), 492–503
- Wocken, H.: *Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchung von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen (Forschungsbericht)* Mai 2005. Verfügbar über: <http://bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf>
- Zentralamt für Unterrichtswesen: *Rahmenlehrpläne und Standards für den grundbildenden Unterricht an finnischen Schulen (Perusopetus)*. Helsinki 2004
- Zinnecker, J./Behnken, I./Maschke, S./Stecker, L.: *null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts*. Opladen 2003